

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS

FÁBIA CARLA ROSSONI

**INVESTIGANDO ATITUDES DE LEITURA ENTRE APRENDIZES DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIFERENÇAS ENTRE  
*READERS* E TEXTOS AUTÊNTICOS**

CURITIBA  
2017

FÁBIA CARLA ROSSONI

**INVESTIGANDO ATITUDES DE LEITURA ENTRE APRENDIZES DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIFERENÇAS ENTRE  
*READERS* E TEXTOS AUTÊNTICOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso  
de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências  
Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

CURITIBA  
2017

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rossoni, Fábila Carla

Investigando atitudes de leitura entre aprendizes de inglês como  
língua estrangeira: diferenças entre *readers* e textos autênticos /  
Fábila Carla Rossoni – Curitiba, 2017.

100 f.; 29 cm.

Orientador: Ronald Barry Martinez

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Estudantes estrangeiros. 2.  
Língua inglesa - Leitura. 3. Leitores - Reação crítica. 4. Textos. 5.  
Readers. I. Título.

CDD 428



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

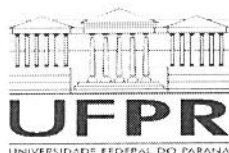
Ata septingentésima nonagésima oitava, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **FÁBIA CARLA ROSSONI**. No dia três de abril de dois mil e dezessete, às catorze horas, na sala DERIEL 2, 10º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Ronald Barry Martinez, Presidente, Eduardo Henrique D. Figueiredo, e Aline de Mello Sanfelici designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“INVESTIGANDO ATITUDES DE LEITURA ENTRE APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIFERENÇAS ENTRE “READERS” E TEXTOS AUTÊNTICOS”**, apresentada por **FÁBIA CARLA ROSSONI**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Ronald Barry Martinez retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia três de abril de dois mil e dezessete.

Dr. Ronald Barry Martinez

Dr. Eduardo Henrique D. Figueiredo

Drª Aline de Mello Sanfelici

Fábica Rossoni





Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

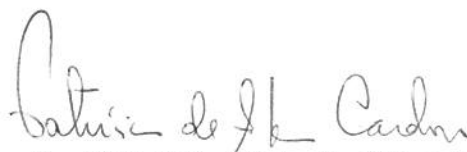
Defesa de dissertação de mestrado de **FÁBIA CARLA ROSSONI** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Ronald Barry Martinez, Presidente, Eduardo Henrique D. Figueiredo e Aline de Mello Sanfelici, arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação **“INVESTIGANDO ATITUDES DE LEITURA ENTRE APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIFERENÇAS ENTRE “READERS” E TEXTOS AUTÊNTICOS”**.

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Ronald Barry Martinez (Presidente)		<i>Aprovada</i>
Dr. Eduardo Henrique D. Figueiredo		<i>APROVADA</i>
Dr <sup>a</sup> Aline de Mello Sanfelici	<i>Aline Sanfelici</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 03 de abril de 2017.



**Profª Drª Patrícia da Silva Cardoso**  
Coordenadora

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em todas as fases da minha vida, por apoiarem todos os meus sonhos e projetos e por me ensinarem que o estudo é a melhor herança que se pode ter.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Dr. Ronald Barry Martinez, pela ajuda, dedicação e interesse pelo tema.

Ao meu marido Marco, pela compreensão, apoio, parceria e consolo nos momentos de dúvida.

À Dra. Rosa Cristina Cervi Santos e ao Dr. Wirmond D'Angelis, profissionais que me acompanharam durante anos e responsáveis pela saúde mental que possibilitou o início, o andamento e a finalização desse projeto de vida.

À amiga e colega Bernardete Ryba, pela correção de língua portuguesa e as dicas valiosas.

Aos alunos participantes dessa pesquisa, por terem participado de forma tão entusiasmada e por estarem sempre prontos a responder minhas indagações.

À editora OUP, pela doação de material. E as editoras Richmond e Cengage Learning, pelos materiais e informações fornecidas por seus representantes.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

*Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo.*

Ludwig Wittgenstein



## RESUMO

A importância da leitura no processo de aquisição de língua estrangeira é defendida por muitos pesquisadores e tem na leitura extensiva seu principal representante (e.g., DAY; BAMFORD, 1998; KRASHEN, 1993; NUTTAL, 2000; BROWN, 2001; AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE, 2010). Entre os vários tipos de textos que podem ser utilizados, resta-nos saber se o uso de um gênero ou outro proporciona efeitos diferentes do ponto de vista pedagógico. Esta pesquisa pretende investigar se existem diferenças entre os processos e atitudes de leitura de *readers* ou *graded readers* (textos simplificados) e textos originais não-simplificados (doravante, textos autênticos), entre aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira. Nesta pesquisa a metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando como instrumentos questionários e entrevistas semi-estruturadas e teve como participantes dois grupos de alunos de Letras da UFPR, que realizaram a leitura de *readers* e de materiais não simplificados. A observação dos alunos aconteceu mediante encontros semanais, no período de cinco semanas quando foram discutidas as experiências de leitura do grupo, focando em suas atitudes de leitura, mais especificamente a motivação, segurança, prazer da leitura e demais sensações causadas durante o processo. Como resultado, foi possível identificar como o perfil dos participantes pode influenciar a leitura (escolhas, comportamentos e atitudes), assim como o local onde ela ocorre. Também apontamos a importância da escolha do nível linguístico adequado do material de leitura e sua autenticidade ao gênero.

**Palavras-chave:** Língua inglesa; leitura extensiva; *readers*; textos autênticos.

## ABSTRACT

The importance of reading in second language acquisition is defended by many researchers and the extensive reading is its main representative (e.g., DAY; BAMFORD, 1998; KRASHEN, 1993; NUTTAL, 2000; BROWN, 2001; AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE, 2010). Among the various types of texts that can be used, it remains to be seen whether the use of one genre or another provides different effects from a pedagogical point of view. This research intends to investigate if there are differences between the processes and attitudes of reading *readers* or *graded readers* (simplified texts) and original non-simplified texts (henceforth, authentic), among adult learners of English as a foreign language. In this research the methodology used was the qualitative, using as instruments questionnaires and semi structured interviews, and had as participants two groups of English undergraduate students from UFPR, who have read readers and authentic texts. The students were observed weekly, during five weeks, where their reading experiences were discussed, focusing on their reading attitudes, with emphasis on motivation, safety and reading pleasure and other sensations caused during the process. As a result, it was possible to identify how the participants' profile can influence their reading process (choices, behaviours and attitudes), as well as the place where the reading occurs. We also point out the importance of choosing the appropriate linguistic level of the reading material and its authenticity to the genre.

**Key words:** English; extensive reading; readers; authentic texts.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PET SCAN DAS ÁREAS DO CÉREBRO ATIVADAS NA COMUNICAÇÃO.....	10
FIGURA 2 - REGIÕES DO CÉREBRO.....	13
FIGURA 3 - CÍRCULO VIRTUOSO X CÍRCULO VICIOSO DA LEITURA..	17
FIGURA4 - GÊNEROS PREFERIDOS.....	53
FIGURA 5 - MATERIAIS DE LEITURA.....	54
FIGURA6 - QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO DE CONTROLE.....	66
FIGURA 7- QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO DE CONTROLE.....	67
FIGURA 8- QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO FOCAL, <i>READERS</i> .....	68
FIGURA 9- QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO FOCAL, <i>READERS</i> .....	69
FIGURA 10- QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO FOCAL, AUTÊNTICOS.....	70
FIGURA 11- QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO FOCAL, AUTÊNTICOS.....	71

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - LEITURA INTENSIVA E LEITURA EXTENSIVA.....	19
TABELA 2 – VOCABULÁRIO DE SIMPLIFICAÇÃO.....	36
TABELA 3 – NÍVEIS DE LEITURA DO <i>CEF</i> .....	39
TABELA 4 –NÍVEIS DE <i>READERS</i> DAS PRINCIPAIS EDITORAS .....	40
TABELA 5 – SIMPLIFICAÇÃO DE <i>GREAT EXPECTATIONS</i> .....	41
TABELA 6 - INSTRUMENTOS E OBJETIVOS.....	52
TABELA 7 - GRUPO DE CONTROLE - LEITORES DE MATERIAIS AUTÊNTICOS.....	56
TABELA 8 - GRUPO FOCAL - LEITORES DE <i>READERS</i> E MATERIAIS AUTÊNTICOS.....	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>05</b>
2.1	LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	05
2.2	LEITURA E LEITOR.....	06
2.3	A LEITURA NO CÉREBRO.....	08
2.4	APRENDENDO A LER.....	10
<b>3</b>	<b>LEITURA EM LM E EM LE.....</b>	<b>15</b>
3.1	TÉCNICAS, ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE LEITURA.....	19
3.2	LEITURA EXTENSIVA EM LE.....	22
3.2.1	Leitura e Motivação.....	24
3.2.2	Atitudes de leitura.....	26
<b>4</b>	<b>A ESCOLHA DO MATERIAL DE LEITURA.....</b>	<b>28</b>
4.1	MATERIAIS AUTÊNTICOS.....	30
4.2	MATERIAIS SIMPLIFICADOS.....	32
4.2.1	Princípios de simplificação.....	34
<b>5</b>	<b><i>READERS</i>.....</b>	<b>37</b>
5.1	COMO USAR OS <i>READERS</i> .....	43
5.1.1	Leitura individual.....	44
5.1.2	<i>Class reader</i> .....	45
5.2	O QUE LER DEPOIS DO <i>READER</i> .....	46
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
6.1	PARTICIPANTES.....	49
6.2	PROCEDIMENTOS.....	49
6.3	MATERIAIS.....	50
6.4	INSTRUMENTOS.....	51
6.5	DADOS.....	52
<b>7</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>
7.1	A ESCOLHA DOS MATERIAIS.....	57
7.2	COMPREENSÃO DE LEITURA.....	58
7.2.1	Grupo de controle.....	58
7.2.2	Grupo focal.....	62
7.3	PERCEPÇÕES DE PRAZER E FACILIDADE DE LEITUR.....	65
<b>8</b>	<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>76</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>

<b>APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO 1 – TEXTOS FACILITADOS DO <i>NEWS IN LEVELS</i>.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO 2 – AMOSTRAS DE ATIVIDADES NOS SITES DAS EDITORAS..</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 3 – DESCRIÇÃO DE NÍVEIS DE ACORDO COM O <i>COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (CEF)</i>.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO 4 – TABELA DE NÍVEIS <i>EXTENSIVE READING FOUNDATION (ERF)</i>.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 5 – EXEMPLOS DE READERS DE DIFERENTES NÍVEIS DA <i>OXFORD BOOKWORMS</i>.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 7 - QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO DA LEITURA....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO LIKERT DE ATITUDES PÓS LEITURA.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura foi por muito tempo a habilidade ensinada com maior ênfase pelos professores de língua estrangeira, pois, no início da popularização do ensino de LE, a interação entre falantes nativos e aprendizes não era tão comum e seu uso ficava restrito à leitura de obras clássicas da literatura da língua estudada. O *reading* não perdeu sua importância, mas ao invés de ensinar apenas a decodificação de signos, hoje, busca-se formar um leitor em língua inglesa eficiente, capaz de usar essa habilidade em conjunto com as outras: a fala, a escrita e a compreensão auditiva.

Existe um consenso na literatura sobre aquisição de línguas estrangeiras (doravante *LE*) de que a leitura na LE ocupa um papel de suma importância no desenvolvimento de proficiência na língua (e.g., DAY; BAMFORD, 1998; KRASHEN, 1993; NUTTAL, 2000; BROWN, 2001; AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE, 2010). Contudo, existem vários tipos de texto e é importante saber, do ponto de vista pedagógico, se usar/recomendar um gênero ou outro para se ler proporciona efeitos diferentes. Esta pesquisa pretende investigar se existem diferenças entre os processos de leitura de *readers* ou *graded readers* (textos simplificados) e textos originais não-simplificados (doravante, *textos autênticos*) entre aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira. E, também, se a leitura dos *readers* pode desenvolver nos aprendizes o gosto pela leitura em LE e ser um elemento de transição para a leitura de materiais autênticos.

A idéia surgiu de experiências pessoais e profissionais positivas do uso de *readers*, tanto como leitora em LE, quanto como professora. A primeira experiência como leitora de *readers* aconteceu em meados dos anos 90 quando, como aluna de uma professora particular americana, os *readers* me foram apresentados como recurso pedagógico. A professora, que sabia do meu gosto pela leitura, viu a possibilidade de utilização desse recurso como mais uma ferramenta em suas aulas.

Nesse primeiro contato, pude escolher entre algumas opções dadas por ela e optei por *Pygmalion* de George Bernard Shaw. Começava assim meu interesse pela leitura de materiais facilitados, que tornava possível transferir para a língua inglesa meus interesses e hábitos de leitura em língua materna, dando-me mais autonomia como aprendiz e me propiciando mais contato com a língua fora do contexto da sala de aula, num período anterior à internet. Posteriormente, a leitura dos *readers* também serviu

como “ponte” para a leitura em inglês de materiais não simplificados, inclusive a versão original de *Pygmalion*, anos mais tarde.

Esse hábito se repetiu quando estudei alemão e italiano e utilizei de maneira autônoma a leitura de *readers* como complementação para meus estudos. Anos mais tarde, já como professora, fiz uso contínuo de *readers* de várias editoras em todas as turmas e escolas por onde passei, sempre tendo resultados positivos. Em minha atividade profissional atual, como formadora de professores em uma grande editora de materiais didáticos do mercado nacional, pude ver que os professores de línguas estrangeiras, espanhol e inglês, conhecem pouco ou nada sobre essa ferramenta pedagógica. Esse trabalho também é a continuação da pesquisa realizada para o curso de especialização de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, realizada na UTFPR em 2012.

Apesar de existirem várias pesquisas publicadas sobre *graded readers* (e.g., HEDGE, 1985; WALKER, 1997; UDEN, SCHMITT e SCHMITT, 2014; HILL, 1997, 2001; ALLAN, 2016; CLARIDGE, 2005) e também, separadamente, na área de leitura de textos autênticos por aprendizes de língua estrangeira (e.g., HIRSH, NATION, 1992; NATION, 1997), até onde se conhece, existe escassez de pesquisas que investigam a diferença (por exemplo, cognitiva e metacognitiva) entre os processos de leitura nas duas condições. Pouco se sabe sobre se existe uma diferença no efeito (principalmente afetivo) no aprendiz, no que diz respeito às duas condições de leitura e, se o *graded reader* ajuda o aprendiz na "transição" entre textos simplificados e textos autênticos.

No Brasil, as pesquisas sobre o uso de *readers* ainda são poucas, em uma procura pelo termo *readers/graded readers* no banco de teses e dissertações da CAPES, houve apenas um resultado: a dissertação de Mestrado de Dilys Karen Rees, intitulada *Os 'Graded Readers': análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira* (PUC-SP, 1993). No Google Acadêmico, os trabalhos encontrados (em português) foram de Alonso (2011 e 2012), Silva (2015) e Becker (2015), o que nos leva a concluir ser um tema de interesse acadêmico recente. Ao usar os mesmo termos para a busca em inglês, o resultado é de várias páginas de artigos sobre o tema.

A Universidade de Edimburgo, na Escócia, realizou um programa de pesquisa em leitura extensiva com foco no uso de *readers* entre 1981 e 2011, o *Edinburgh*



*Project on Extensive Reading* (EPER<sup>1</sup>), coordenado por David Hill. Seu objetivo era “promover o uso sistemático de *graded readers* dentro de um programa de leitura extensiva” (EPER, 1992). Também avaliava os livros em circulação e estabeleceu os critérios para dividi-los em níveis.

Após a finalização do EPER, todo material foi doado a *Extensive Reading Foundation* (ERF<sup>2</sup>), uma organização americana sem fins lucrativos, cujo propósito é dar suporte e promover a leitura extensiva. A ERF tem como fundadores os professores Richard Day da Universidade do Hawai e Julian Bamford de Universidade de Bunkyo, no Japão. Fazem parte do conselho nomes como Rob Waring, Gillian Claridge, Paul Nation e David Hill, todos pesquisadores da área de leitura extensiva, cujos trabalhos foram usados nesta pesquisa. O *site* da *Extensive Reading Foundation* concentra grande quantidade de materiais de pesquisa, lista de *readers*, escalas de níveis e avaliações. A organização também promove anualmente uma premiação para os melhores *readers* e ajuda instituições, escolas e universidades em programas de leitura extensiva, além de financiar pesquisas e compra de material didático. As principais publicações da área podem ser vistas nas revistas on-line *The Reading Matrix*<sup>3</sup> e *Reading in a Foreign Language*<sup>4</sup>, esta última patrocinada pela Universidade do Havaí, que possui em seu corpo editorial nomes como Richard Day, Charles Alderson, Neil Anderson e Willian Grabe, cujas pesquisas também foram usadas como norteadoras deste trabalho.

Começamos a discussão deste estudo no Capítulo 2, na Revisão de Literatura, definindo os conceitos de Língua (materna, segunda e estrangeira), Leitura e Leitor, que norteiam esta pesquisa. Também falamos sobre o histórico e o desenvolvimento dessa importante habilidade humana.

No Capítulo 3, abordamos a Leitura em Língua Materna e em Língua Estrangeira, técnicas, estratégias e processos de leitura, a leitura extensiva, motivação e atitudes de leitura.

No Capítulo 4, A Escolha do Material de Leitura, falamos sobre os tipos de textos utilizados neste trabalho: os autênticos e os simplificados, como é feita a simplificação desses materiais, seus críticos e defensores.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.er-central.com/the-edinburgh-project-on-extensive-reading/>> Acesso em 05 jun de 2016.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://erfoundation.org/wordpress/about/>> Acesso em 05 jun de 2016.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com>> Acesso em 15 jun de 2016.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>> Acesso em 15 jun de 2016.

No Capítulo 5 apresentamos os *Readers*, conceitos, tipos, alguns exemplos de classificação, sugestões de uso e o que ler depois dos simplificados.

No Capítulo 6 explicamos a Metodologia utilizada na pesquisa, seguida dos Resultados (Capítulo 7), Discussões (Capítulo 8) e Conclusão (Capítulo 9).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Muito se discute sobre o que é língua, mas essa definição não é algo tão simples como possa parecer. Para o pai da Linguística, Ferdinand de Saussure, língua é “um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade” (1995, p.17). Para Leffa (2016, p. 138), língua é um instrumento que usamos para interagir com o outro, é também um fato/fenômeno que existe no cérebro de cada indivíduo e que também depende das interações sociais para ser ativada e permitir interação. Janson (2015, p. 31) a define como sendo um sistema de comunicação usado por pessoas entre si, e quando esses sistemas são muito diferentes em sons, vocabulário e gramática, essas línguas são diferentes. Nos estudos das diferentes línguas, frequentemente, deparamo-nos com termos como língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Mas qual seria a diferença?

Língua materna ou primeira língua (LM ou L1) é normalmente aquela aprendida de maneira natural, em casa e que também é falada pela comunidade, como é o caso do português, para a maioria dos brasileiros. No entanto, a língua falada em casa pode não ser a mesma falada pela comunidade e, ao aprender as duas, o falante passa a ter mais de uma L1, a isso chamamos de bilinguismo. Essa é a situação em que, por exemplo, uma criança pode falar uma língua em casa e outra na escola. Tomemos por exemplo um casal brasileiro que vive nos Estados Unidos, seu filho poderá falar português com os pais e inglês na comunidade onde vive, na escola e com seus colegas. Se essa mesma criança futuramente estudar espanhol e se mudar para um país onde a língua é falada, essa será considerada sua segunda língua (L2), ou seja, “outra que não a primeira” (Spinassè, 2006), e poderá ser usada de maneira frequente, por necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

A Língua Estrangeira (LE), por sua vez, é aquela que em cujo processo de aprendizado não há um contato tão grande. Nesse caso, a língua estrangeira não serve necessariamente para comunicação e integração com uma comunidade de fala, ao passo que, a segunda língua desenvolve um papel importante na sociedade. Partindo dessa definição, neste estudo, a nomenclatura utilizada será língua estrangeira (doravante *LE*).

## 2.2 LEITURA E LEITOR

Uma das maneiras de exercer a função social da língua é através da leitura, um processo que nos insere em um mundo vasto, de conhecimentos e significados. Para William Grabe (2010, p.14), leitura é “o processo de receber e interpretar informações codificadas da linguagem de modo impresso” O autor diz também que, quando lemos coordenamos de modo rápido e automático o reconhecimento das palavras, análise sintática, construção de sentido, compreensão de texto, avaliação crítica e conexão com conhecimentos anteriores.

Ler não é apenas o ato de decodificar palavras, mas sim construir sentidos para o que se lê. Esses sentidos são construídos baseados em conhecimentos prévios e a interação com a leitura. Utilizando, para isso, um conjunto de saberes sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura, entre outros. Como dizia Bakhtin (1992, p. 100), “cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”.

Cada leitor, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e esse com o conjunto de conhecimentos que já possui, dentre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos. Como afirma Fiorin (2011, p. 07),

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão.

Para obter essas informações e conseqüentemente construir sentidos, é preciso considerar os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o assunto e a interação com o suporte de leitura. De acordo com Fiorin, “o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade” (Id. Ibid).

Vivemos em uma época em que o conhecimento nunca foi tão acessível. A comunicação vive uma era marcada pela popularização dos meios, que começou com desenvolvimento da *internet*, marco que rivaliza apenas com a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV, em termos de importância para a leitura. O acesso aos livros é mais fácil, há mais bibliotecas e os livros se tornaram mais populares.

Vivemos em uma democracia que não censura o que devemos ou não ler e a taxa de analfabetismo brasileiro (para pessoas de 15 anos ou mais) caiu para 8,5% em 2013, segundo o IBGE,<sup>5</sup> sendo que em 2006 essa taxa era de 10,4%.

A história da leitura começa com a leitura que os primeiros homens faziam do tempo, do sol e da passagem das estações. O retrato daquele cotidiano se transformou no primeiro tipo de escrita feita por aqueles ancestrais do homem moderno, as imagens feitas nas paredes das cavernas que habitavam. Os desenhos evoluíram para a escrita pictográfica, que deram origem a primeira escrita conhecida, a cuneiforme, desenvolvida pelos sumérios há cerca de seis mil anos. Aquela escrita evoluiu e expandiu-se geograficamente transformando-se em outros alfabetos como o logográfico chinês e o alfabeto latino, usado no português e no inglês (MANGUEL, 1997, p.92).

Das placas de argila aos e-books, foram necessários milênios para que a leitura fosse popularizada e deixasse de ser um hábito de poucos privilegiados com acesso à instrução. Na Idade Média e começo da Renascença, aprender a ler era exclusivo da aristocracia, da alta burguesia e do clero (Id. Ibid).

O método de ensino que vigorava à época era o escolástico, que consistia em treinar o estudante a considerar um texto de acordo com critérios pré-estabelecidos e aprovados. Seguindo uma ordem em que primeiramente era analisada a gramática, depois o sentido literal do texto e, por último, a discussão de opiniões de comentadores aprovados. Os textos nunca eram deixados abertos à interpretação dos alunos (Id. Ibid).

Nas populares escolas de latim, após aprender a ler e escrever, os alunos se dedicavam ao *trivium*: estudo da gramática, retórica e dialética. Os livros eram caros e apenas os professores os possuíam; os alunos copiavam do quadro-negro. Nessa época, a compreensão não era uma exigência do conhecimento e a ortografia não era uniforme. Pode-se dizer que foram nessas escolas que os alunos começaram a se tornar leitores em língua estrangeira, o latim (Id. Ibid).

Após a invenção da imprensa, que disponibilizou os livros a mais pessoas, surge o método humanístico, através do qual os leitores eram incentivados a fazer suas próprias interpretações. Para os alunos, essa transição os transformava em leitores individuais. Como bem captou um anônimo, quando disse: “Ao leres livros,

---

<sup>5</sup>Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31476/analfabetismo-cai-de-87-para-85-no-ultimo-ano-segundo-ibge/>> Acesso em 17 out de 2016.

deves ter o hábito de dar mais atenção ao sentido do que às palavras, concentrar-se antes no fruto do que na folhagem” (apud MANGUEL, 1997, p.102).

Segundo Manguel, aprender a ler é visto pelas sociedades letradas como um rito de passagem (1997, p.89). “Quando aprende a ler, a criança é admitida na memória comunal por meio de livros, e se familiariza com o passado comum que ela renova a cada leitura”. A leitura então consolidou-se como prática, produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, passou a ser valorizada como ideia, por fazer distinção entre o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante.

### 2.3 A LEITURA NO CÉREBRO

A leitura, diferentemente da fala, não é uma capacidade inata do ser humano, ela deve ser aprendida. Essa decodificação de símbolos e sinais ortográficos, demanda um certo esforço por parte do cérebro humano que ao longo da evolução foi sendo preparado para essa finalidade. (MANGUEL, 1997).

Com o tempo, o processo de leitura e como ele ocorre no cérebro, despertou a curiosidade de cientistas que se dedicaram a estudá-la. Segundo Stanislas Dehaene (2009, p.16), neurocientista cognitivo diretor da Unidade de Neuroimagiologia Cognitiva do Inserm-CEA, na França, essa habilidade comunicativa humana ocorre através de processos cerebrais, como o percurso das palavras desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação. A leitura é um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou em uma dezena de milhares de anos.

No cérebro humano, as diferentes habilidades comunicativas – fala, audição, leitura e escrita, são processados em regiões cerebrais diferentes. Não apenas a leitura e a audição são processadas separadamente, mas o ato de pensar sobre o *significado* de uma palavra ativa uma área diferente no córtex frontal esquerdo (Figura 1) (Id. Ibid). Para compreender como o aprendizado ocorre, os cientistas estudam a plasticidade do cérebro e o relativismo cultural, ou seja, a capacidade que o cérebro tem de se “programar” para aprender coisas novas e de ativar essa nova capacidade sempre que necessário, assim como o fato do cérebro humano se adaptar ao ambiente cultural, convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes (Ibid, p.19).

Nosso cérebro faz adaptações, o que explica e torna possível, por exemplo, a leitura em outro idioma. É usado como referência algo velho, a leitura em língua materna, para algo novo, a leitura em língua estrangeira. O que ocorre é a transferência de características de LM para LE e, se essa transferência for negativa, chama-se interferência.

FIGURA 1 - ÁREAS DO CÉREBRO ATIVADAS NA COMUNICAÇÃO



FONTE: Revista Meu Cérebro<sup>6</sup>

Escaneamos o texto a ser lido, onde ele é decodificado. Nesse processo de escaneamento são identificadas cerca de dez a doze letras, em sacadas de deslocamento do olhar a cada dois ou três décimos de segundo. São necessários cerca de 15 milissegundos para que a leitura aconteça naturalmente para um leitor fluente, que lê em média cerca de 400 a 500 palavras por minuto. “A leitura é senão uma sucessão de tomadas de texto, que é apreendido quase palavra por palavra” (DEHAENE, 2009, p.31). Com o tempo, essa velocidade pode aumentar, pois o leitor proficiente identifica as palavras pela ocorrência das primeiras letras, frequência em que aparece na língua, sem ter que de fato ler a palavra toda para decodificar seu sentido. Isso explica porque é possível ler o seguinte texto:

35T3 P3QU3N0 T3XT0 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R C0M0 N0554 C3R3BR0  
C0NS3GU3 F4Z3R C01545 1MPR35510N4ANT35!

<sup>6</sup>Disponível em: <<http://meucerebro.com/areas-linguagem-cerebro>>. Acesso em 15 jan de 2017.

## 2.4 APRENDENDO A LER

Os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas e essa distinção se reflete no cérebro do leitor. Segundo a psicóloga Uta Frith (apud DEHAENE, 2009, p.218), o aprendizado da leitura em língua materna ocorre em três estágios: o pictórico, o fonológico e o ortográfico. O pictórico é a fase que antecede a alfabetização, quando a criança explora os traços visuais, como a forma, cor, orientação das letras e suas curvas. Esse futuro leitor consegue, nesse estágio, reconhecer seu nome e sobrenome e algumas marcas publicitárias. Trata-se de uma *pseudoleitura*, uma adivinhação, a criança não decodifica a estrutura da palavra, mas alguns índices visuais. Segundo Dehaene (2009, p.217), nesse estágio, a criança se deixa enganar pela semelhança visual das formas e não generaliza para palavras novas, como “calo” ou “cala”.

Em seguida surge a etapa fonológica, momento em que a criança não mais vê a palavra como um todo, mas começa a prestar atenção aos pequenos elementos que a constitui e a associa aos fonemas, para depois reuni-los para formar a palavra. O que se reúne não são os nomes das letras, mas sim os fonemas que elas representam (Ibid, p. 218).

B – A BA. B – E BE.

Ivo viu a uva.

Esses exercícios mostram às crianças como brincar com os sons, melhoram sua consciência fonêmica, algo que será de muita importância para a sua próxima descoberta: os grafemas. Para Dehaene (2009, p. 221), a interação recíproca entre o desenvolvimento dos grafemas e dos fonemas é o melhor modelo de aprendizagem fonológica.

A ortográfica é a última etapa. É o momento em que o cérebro da criança já percebe a frequência de uso das letras, sílabas ou morfemas. Nesse estágio, o tempo que a criança leva para ler uma palavra não é mais determinado pelo tamanho dela, e sim pela sua complexidade e frequência na língua (apud DEHAENE, 2009, p.221).

No cérebro, as formas muito próximas como “bela” e “bala” são progressivamente selecionadas, separadas e religadas a significações diferentes, ao passo que “bela” e “BELA”, compostas por traços visuais ligeiramente diferentes, são de início representados por neurônios distintos na área visual primária, mas são, em seguida, progressivamente recodificadas. Esse fato explica também porque as



crianças, num primeiro estágio de alfabetização, conseguem ler em determinados tipos de letra, como a de imprensa, e não em outras, como a cursiva (Id. Ibid).

Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, o processo cerebral de reconhecimento de uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras e, posteriormente, descobrir as suas combinações (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras, morfemas), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos (Ibid, p. 230).

Conhecendo os morfemas é possível determinar o significado de palavras. Peguemos como exemplo a palavra “desvestir”, formado pelo prefixo “*des*”, desinência modo-temporal “*r*” e vogal temática “*i*”, e o radical “*vest*”. Analisando as palavras e suas decomposições em morfemas, é possível compreender palavras nunca vistas, como por exemplo *provestiriam* e *antevestiam* (DEHAENE, 2009, p.21 e 36).

Os sufixos e prefixos de uma língua são processados como parte do reconhecimento de uma palavra. Conhecê-los bem é uma forma eficaz para reconhecer palavras durante a leitura. Outros marcadores morfológicos assinalam informações sintáticas associadas às palavras e isolam as formas base da palavra (GRABE, 2010, p.27). Isso se torna muito útil na leitura em língua inglesa, que contém muitas palavras formadas por uma base comum, que adicionadas de prefixos e/ou sufixos se transformam em sentido, como por exemplo, as palavras originadas da palavra inglesa *HAPPY*, feliz.

<i>Happy</i> + <i>NESS</i>	=	felicidade
<i>UN</i> + <i>happy</i>	=	infeliz

O aprendiz associará que a adição do sufixo *NESS* terá como função transformar o adjetivo em substantivo e que o uso do prefixo *UN* sempre imprimirá ao adjetivo um sentido negativo. É esse tipo de identificação que quando ocorre de maneira natural e automática torna a leitura em LE mais eficiente (GRABE, 2010).

Em curto espaço de tempo e mesmo inconscientemente, o sistema visual extrai os morfemas das palavras. Isso é conhecido como sistema de “gatilho”, através do qual a leitura de uma palavra facilita o reconhecimento de palavras relacionadas. Para que esse efeito gatilho aconteça, não é necessário que as duas palavras sejam visualmente parecidas, como no exemplo, *lido* e *lemos* geram gatilho e *vinte* e *pinte* não (DEHAENE, 2009, p.37).

Os seres humanos dispõem de uma via direta de acesso às palavras que evita que elas sejam pronunciadas mentalmente antes de seus significados serem decifrados. Futuramente leitores experientes utilizarão a sonoridade das palavras, mesmo que de maneira inconsciente. Segundo Dahan (2009), a nível profundo, as informações sobre a pronúncia das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam em paralelo em nosso cérebro, uma sustentando a outra.

As regras de decodificação das letras em palavras, de palavras para frases e, assim, sucessivamente, essa “fórmula” de leitura, vai ficar em nosso cérebro. A identificação das formas é uma atividade cognitiva; o reconhecimento visual no texto acontece pela identificação de letras, agrupamentos de letras e suas formas (GRABE, 2010).

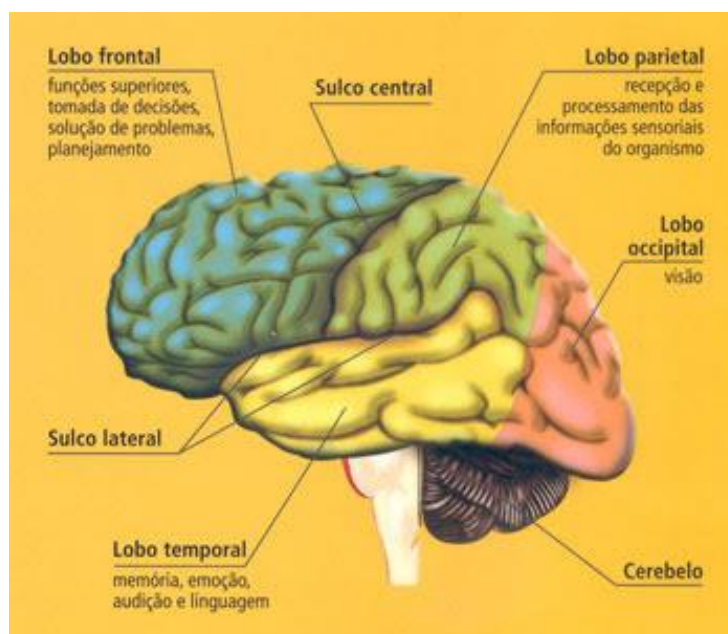
Essas mesmas regras que valem para a leitura em língua materna serão usadas futuramente quando se aprender a ler em uma segunda língua. Entretanto, nem todas as regras se aplicam. A leitura pode mudar de tipo de alfabeto, latino como o português, italiano e inglês ou pictórico, como o chinês, japonês e hebraico e também pode mudar a direção em que lemos (DEHAENE, 2009, p.134). Um brasileiro, acostumado a ler as frases da esquerda para a direita, quando aprendendo japonês, terá que se programar para ler não só os símbolos, mas também em direções diferentes, da direita para a esquerda, em colunas verticais de cima para baixo (como ocorre na leitura em língua japonesa).

Tendo como objeto de estudo as línguas que usam o alfabeto latino, a ortografia pode ser dividida em dois tipos principais, as línguas transparentes e as opacas. Nas transparentes como o português, italiano e francês, as regras permitem passar de grafemas a fonemas. Já o inglês é uma língua opaca, ou seja, os morfemas semelhantes podem apresentar fonemas diferentes. Como no sufixo *ough*, que é lido de maneiras diferentes nas palavras *tough* ( /taf/ ) e *bough* ( /bau/ ).

No cérebro, a leitura em diferentes línguas é processada diferentemente. Um leitor de português como LM e de inglês como LE ativará em seu processo de leitura, nas duas línguas, regiões cerebrais distintas. O português, língua transparente, ativa um pouco mais fortemente as áreas auditivas do lobo temporal, visto que a conversão de grafemas em fonemas é mais direta. A ortografia opaca do inglês ativa mais fortemente a região frontal inferior implicada na análise lexical e semântica das palavras. O inglês exige igualmente uma análise visual um pouco mais pronunciada da parte da região occípito-temporal esquerda (Figura 2). O leitor de inglês deve

codificar o contexto de cada letra a fim de reconhecer os grafemas complexos tais como “ou”, “gh”, ou “ing”, para conseguir conversão dos fonemas (DEHAENE, 2009).

FIGURA 2 - REGIÕES DO CÉREBRO



FONTE: Blog Fonoaudiologando<sup>7</sup>

Contudo, como afirma o neurocientista Stanislas Dehaene (2009), não se pode depender do aprendizado de algumas regras de conversão grafema-fonema: para ler em voz alta, o leitor de inglês deve possuir um grande léxico mental e utilizá-lo a fim de recuperar a pronúncia das palavras. Há exceções às regras de pronúncia tal que a memória das palavras deve ser constantemente solicitada (Ibid, p.132), o que pode gerar uma das maiores dificuldades que o leitor de português terá quando estiver lendo em inglês.

As frequências de palavras, frases, expressões e estruturas sintáticas de uma língua também são acionadas no momento da leitura. Essa habilidade de identificar padrões em repetições e similaridades, aliada à capacidade cognitiva de uso repetido de sequências e *chunks* (unidades lexicais formadas por duas palavras ou mais) nos leva ao desenvolvimento de vocabulário, pois a aprendizagem é associativa. Essas associações criam e reforçam padrões e, com o tempo e o *input* adequado, assimila-se

<sup>7</sup>Disponível em <<http://fonoaudiologando.blogspot.com.br/2010/10/areas-cerebrais.html>> Acesso em 16 jan de 2017.

a probabilidade de quando dois ou mais itens são usados juntos. Quando ocorre a quebra de um padrão e outro é formado, aprendemos essa nova informação, ajustamo-la ao nosso conhecimento prévio e fixamos na memória (GRABE, 2010, p. 64).

Grabe (2010), afirma que essas habilidades são recursos que possibilitam a aprendizagem. Em leitura, aprender e reconhecer vocabulário automaticamente representa uma habilidade associativa de aprendizagem implícita que ajuda o leitor a se tornar fluente

### 3 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA (LM) E EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Um texto escrito pode conter poucas palavras ou centenas de páginas. A decodificação desses códigos é comum, no dia a dia, em língua materna, através da leitura de rótulos, nomes de produtos, sinais de trânsito e é responsável por boa parte da comunicação diária. Ao ler, o indivíduo antecipa ideias e faz previsões de acordo com seu repertório, pois cada leitor é único.

Isso acontece também na leitura em língua inglesa. Fora da sala de aula através da leitura, os alunos possuem maior contato com a língua inglesa, pois é possível notar a presença da língua em propagandas, nomes de estabelecimentos comerciais, frases em roupas e a grande quantidade de opções disponíveis na internet. De acordo com Paiva (2000) “a leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos”.

Os processos que definem a leitura são variados, podendo ser *interativo*, *cognitivo*, *estratégico*, *avaliativo* e *linguístico*. Caracteriza-se como um *processo interativo* por combinar vários *processos cognitivos*, como crenças e autoconfiança, que trabalham em conjunto e também pela interação que ocorre entre leitor e escritor. O texto traz informações que o escritor quer passar para o leitor, assim como o leitor traz para cada uma de suas leituras algo conhecido e acumulado ao longo do tempo (GRABE, 2010, p.14).

A leitura é também um *processo estratégico*, pois o leitor antecipa informações do texto e as seleciona, organiza mentalmente, resume e monitora a compreensão, enquanto as liga aos objetivos da sua leitura. O leitor constantemente se avalia, esse *processo avaliativo* acontece em resposta ao material que está lendo, que exige respostas emocionais ao texto e ao tópico, exigindo forte processo de inferência e conhecimento anterior (Ibid, p.15).

Por fim, a leitura se caracteriza como um *processo linguístico*, pois a leitura é impossível de acontecer sem que haja reconhecimento e conexões gráficas e fonêmicas. Sem o reconhecimento das palavras e estruturas ou sem possuir conhecimentos linguísticos mínimos de morfologia, sintaxe e semântica da língua em que o texto se apresenta, a leitura não acontecerá (Ibid, p. 16).

Para Day e Bamford (1998), o modelo mais aceito de leitura em LM é a interação entre os vários processos, começando pela identificação automática das

palavras. Para eles, esse processo inicial de reconhecimento rápido, preciso e automático do vocabulário, libera o leitor para usar outros processos simultâneos que envolvem raciocínio, conhecimento de mundo e sobre o tópico que está sendo lido, para que, dessa maneira, ocorra a construção de sentido.

Segundo Aebersold e Field (1997), o hábito da leitura pode ser transferido da língua materna (LM) para a língua inglesa (LE) trazendo os mesmos benefícios, além de preparar o aluno para a cultura da língua que está aprendendo, pois “cultura, língua e literatura são elementos indissociáveis” (p.41). A habilidade de leitura que um aluno possui em língua materna influencia seu processo de leitura em língua estrangeira, o que para Grabe (2010, p.279) é um processo natural, no qual a língua é adquirida e não aprendida. Sendo assim, podemos afirmar que um aluno que gosta de ler em sua LM, será um aluno mais receptivo à leitura em LE.

Para William Grabe (2010), o processo de leitura em LE envolve constantes interações e ajustes entre as duas línguas. Para ele, a leitura em língua estrangeira não é uma simples transferência da leitura em língua materna, é mais complexa e está ligada ao desenvolvimento da proficiência em LE e à exposição à língua alvo, falada e principalmente escrita. É uma habilidade que utiliza o recurso da leitura nas duas línguas, a competência múltipla do leitor, “parece claro que a leitura em LE não é apenas aprender a ler em outra língua, mas sim aprender a ler usando as línguas estrangeiras” (Ibid, p.129).

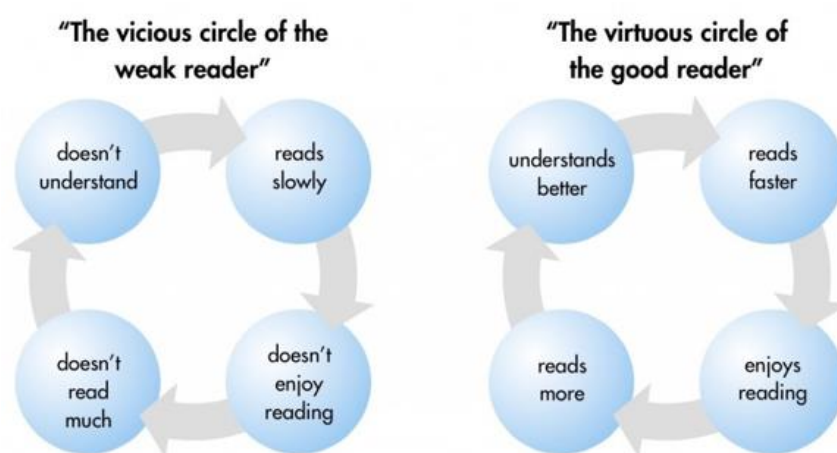
O envolvimento de duas línguas distintas no momento da leitura implica uma contínua interação entre elas que vão se ajustando ao longo do tempo de uso, criando um processo que usa as duas línguas simultaneamente. Esses alunos adquirem um nível metalinguístico maior que leitores monolíngues, traduzindo e comparando mentalmente as duas línguas, notando as similaridades e diferenças sintáticas de ambas. Os leitores de LE usam essa crescente habilidade metalinguística para dar sentido a palavras desconhecidas, identificar informações morfológicas que ajudam a reconhecer padrões nos textos que leem (Ibid, p.136 e 137).

Do ponto de vista cognitivo a leitura em LM e LE não difere muito. Segundo Catherine Wallace, “fazemos uso de estratégias de processamento similares para a leitura em todas as línguas, até mesmo quando o sistema de escrita é muito diferente” (1996 apud DAY; BAMFORD, 1998, p.16). Essas diferenças podem causar impacto na velocidade de leitura, assim como na precisão na identificação das palavras (GRABE, 2010, p.121).

A importância da leitura em LE é um consenso entre esses e outros autores. A leitura em LE transforma os aprendizes em leitores fluentes, independentes e confiantes e, quando trabalhada nas aulas de LE, pode estimular o gosto pela leitura em língua inglesa; essa prática sairá das salas de aula e os acompanhará pela vida toda (DAY; BAMFORD, 1998, p.09). Para Ellis, professores de LE devem usar leitura em suas aulas, pois há objetivos linguísticos, psicológicos, cognitivos, sociais e culturais que a leitura atende (apud VURAL, 2013). É um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE, pois é a maior fonte de exposição ao idioma em alguns contextos, nos quais há pouco contato com falantes nativos, principalmente na era digital em que vivemos, em que muitas dessas leituras acontecem na *Internet* (PAIVA, 2000; LEFFA, 2016; HILL, 2008).

Quando a leitura deixa de ser apenas decodificação de linguagem desconhecida, o aluno assume a independência em relação ao seu aprendizado. De acordo com Aebersold e Field (1997, p.140), esse processo de leitura centrado no aluno, dá mais confiança ao aprendiz e coloca a responsabilidade pelo aprendizado em suas mãos. Quando a leitura é feita de maneira eficiente, gerará mais leitura, o que Nuttal (2000, p.121) chama de “círculo virtuoso da leitura”. Quanto mais o aluno lê, melhor leitor ele será e fará disso um hábito, criando independência e autoconfiança, como pode ser visto na figura abaixo.

FIGURA 3- CÍRCULO VIRTUOSO X CÍRCULO VICIOSO DA LEITURA



FONTE: ERF Foundation<sup>8</sup>

<sup>8</sup>Disponível em <<http://erfoundation.org/wordpress/ertoolkit>> Acesso em: 16 jan de 2017.

Quando o leitor gosta de ler, lê mais rápido, compreende melhor e lê mais, criando um Círculo Virtuoso, ao passo que quando o leitor não entende o que lê, lerá lentamente, sem apreciar a leitura e lerá menos, criando um Círculo Vicioso. Isso ocorre tanto em LM quanto em LE.

No que diz respeito à leitura em LE, há uma diferença entre “aprender a ler” e “ler para aprender”. Ambas são formas válidas de leitura, mas possuem objetivos diferentes. Quando aprendizes “leem para aprender” em uma língua estrangeira, eles leem com foco no aprendizado da língua. Nesse tipo de leitura, as passagens são curtas e há muita linguagem desconhecida, vocabulário, expressões, etc.; as atividades e estratégias de leitura são focadas na decodificação de novo vocabulário e estruturas. Essa é a Leitura Intensiva, na qual a importância é dada à obtenção de detalhes e cujo foco é a construção do texto (ERF, 2011).

Segundo a definição do *Edinburgh Project on Extensive Reading* (EPER, 1992), leitura intensiva se concentra no estudo de um texto, visando obter o total significado de todas as partes: palavras, grupos de palavras, sintaxe, coesão, etc. É apropriada quando o propósito é o estudo da língua em si. Nesse tipo de exercício de leitura, alunos leem lentamente, frequentemente passando por cada frase, parágrafo, concentrando-se em palavras individualmente e consultando dicionários e gramáticas.

Quando os aprendizes “aprendem a ler” eles praticam a habilidade de ler para captar informações. Eles leem um livro, por exemplo, com o objetivo de aproveitar a leitura sem perceber que estão aprendendo. A isso damos o nome de Leitura Extensiva, cujo foco é a leitura de grandes quantidades de materiais, sejam eles revistas, jornais e principalmente livros. O objetivo é a compreensão geral do que é lido, ler em quantidade e, principalmente, apreciar a leitura (Richards e Schmidt, apud YAMASHITA, 2004). Isso propicia ao aprendiz processar a língua de forma mais rápida e melhorar a compreensão e o prazer da leitura, que é o foco deste estudo. Por isso, a forma de leitura abordada neste trabalho é a extensiva. A comparação entre os dois tipos de leitura pode ser visto na tabela abaixo (Tabela 1).



TABELA 1 – LEITURA INTENSIVA VS LEITURA EXTENSIVA

	LEITURA INTENSIVA	LEITURA EXTENSIVA
Objetivo	Análise da língua	Fluência, formação da habilidade de leitura
Nível de dificuldade	Alto	Baixo
Materiais	Todos leem o mesmo material	Cada aluno lê algo de acordo com seus interesses
Quantidade	Pouca	Muita
Seleção	Selecionado pelo professor	Selecionado pelo aluno
Onde ocorre a leitura	Em sala de aula	Fora da sala de aula
Compreensão	Avaliada através de questões específicas	Avaliada de maneira indireta, através de redações, sumários, apresentações, discussões

FONTE: a autora (2016)

### 3.1 TÉCNICAS, ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE LEITURA

Há regras que podem ser seguidas pelos aprendizes que ajudam a decifrar palavras e, quando os leitores percebem essas regras, podem usá-las de maneira sistemática. Entre essas regras estão as estratégias, técnicas e os processos de leitura.

Estratégias de leitura são as formas como os leitores gerenciam a interação com o texto escrito e como essas estratégias se relacionam com a compreensão da leitura (SINGHAL, 2001). São ações conscientes que os aprendizes usam para melhorar seu aprendizado (ANDERSON, 2003).

Para Oxford e Crookall (1989) são definidas como técnicas de aprendizado, comportamentos, resolução de problemas ou habilidades de estudo que transformam o processo de aprendizagem em algo mais efetivo e eficiente (apud SINGHAL, 2001). São processos que aumentam a compreensão e ajudam a superar qualquer falha de compreensão que possa aparecer e tem como propósito, segundo Anderson (2003), melhorar a *performance* no uso da língua estrangeira.

De acordo com Singhal (2001), essas estratégias podem ser *cognitivas*, *de memória*, *compensatórias*, *afetivas*, *sociais* e *metacognitivas*. As *cognitivas* são usadas por aprendizes para transformar ou manipular linguagem; isso inclui anotações, resumos, paráfrases, previsões, análise e uso de dicas textuais. *Estratégias de memória* são aquelas que auxiliam o leitor a lembrar e reter informações, como a

criação de imagens mentais através de agrupamentos e associações, mapas semânticos, uso de palavras-chaves, associação de palavras e contextualização de palavras novas. *Estratégias compensatórias* são as habilidades de inferir, interpretar durante a leitura ou usar materiais de referência como dicionários, glossários, etc. Aprendizes também utilizam *estratégias afetivas*, tais como comportamentos para se encorajarem, baixar a ansiedade e estimular o aprendizado. As *estratégias sociais* são aquelas que envolvem outros indivíduos no processo de aprendizagem e se referem a cooperação dos pares, fazendo questionamentos, pedindo por correções e *feedback*. Por último, as *estratégias metacognitivas* se relacionam aos comportamentos assumidos pelos leitores para planejar, organizar e avaliar sua própria aprendizagem. No contexto da leitura, de forma mais específica, automonitoramento e correção de erros também são considerados estratégias metacognitivas. É a essa estratégia que damos maior ênfase neste trabalho.

Segundo Anderson (2002), estratégias metacognitivas combinam vários processos reflexivos e podem ser divididos em cinco componentes básicos: preparação e planejamento para aprendizagem, seleção e uso de estratégias de aprendizagem, monitoria das estratégias usadas, gerenciamento do uso de várias estratégias, avaliação do uso da estratégia e aprendizado. Cada uma das cinco habilidades metacognitivas interagem entre si. Para Anderson, a metacognição não é um processo linear que vai da preparação e planejamento para a avaliação; mais de um processo metacognitivo pode ocorrer durante uma tarefa que envolva o aprendizado de língua. Na leitura em LE, é necessário o uso de várias estratégias para que a compreensão de leitura dos alunos seja eficiente (Baker and Brown, 1984; Brown, 1981; Palinscar and Brown, 1984 apud SINGHAL, 2001).

As estratégias são processos conscientes, pois há envolvimento ativo do aprendiz em sua seleção de uso; não são ações isoladas, mas sim um processo de “orquestrar” mais de uma ação para realizar uma tarefa em LE. Para Anderson (1991 apud ANDERSON, 2003):

Leitura estratégica não é apenas o fato de saber qual estratégia usar, mas também o leitor deve saber como usar tal estratégia com sucesso e orquestrar seu uso com outras estratégias. Não é o suficiente conhecer as estratégias; o leitor deve ser capaz de aplicá-las estrategicamente.

Para que o processo de leitura seja eficiente, existem algumas técnicas que podem ser usadas, como *skimming*, *scanning*. *Skimming* consiste em olhar o texto de uma maneira geral, para compreender a ideia principal do texto, como ler os títulos e subtítulos rapidamente e ler uma amostra do texto em cada parágrafo, para assim, entender o essencial do conteúdo. Provavelmente menos que 5% do texto é lido e o propósito dessa leitura é obter um esboço geral dos conteúdos e descobrir quais passagens necessitam ser lidas com mais cuidado, assim como lemos os títulos das matérias dos jornais antes de nos decidirmos por quais matérias de fato ler. *Scanning* é o ato de procurar por informações, palavras, frases ou figuras específicas. O propósito é achar referências e então ler a informação específica, assim como fazemos ao procurar um nome, endereço para depois lermos as informações. Tanto *skimming* quanto *scanning* são feitas de maneira rápida, sem se ater a detalhes (NUTTAL, 2000; GRABE, 2010).

De acordo com Anderson (1999), o conhecimento prévio do aluno pode influenciar as habilidades de compreensão de leitura. Esse conhecimento anterior inclui todas as experiências que o leitor traz para o texto: experiências de vida, educacionais, conhecimento de língua materna e estrangeira, conhecimento cultural, entre outras, a isso se dá o nome de *schema* (no plural, *schemata*). Para Grabe (2010, p. 74) é “outra maneira de descrever a informação armazenada em nosso sistema de memória”; para Nuttal (2000), é uma estrutura mental formada pela organização de nossas experiências. Esses e outros autores concordam que a *schemata* possui um papel de importância central na habilidade de compreensão de leitura.

De acordo com Murtagh (1989 apud ANDERSON, 1999, p. 12), “(...) induzir *schemata* através de atividades adequadas pode ser extremamente benéfico para o leitor”. A noção de conhecimento anterior pode influenciar a compreensão de leitura, pois sugere que o significado não está relacionado apenas à palavra escrita, mas também crenças, conhecimento que o leitor traz para a leitura e influencia a sua compreensão. Baseado no *schemata* adquirido para entender um texto, o leitor faz previsões, usando para isso processamentos *top down* e *bottom up*.

No processo *bottom up*, o leitor lê de maneira linear, identificando os sinais linguísticos e dando-lhes significado. No *top down*, o aluno usa suas experiências e previsões e esse conhecimento é utilizado para ativar a compreensão do que é lido. Na prática, o leitor muda, continuamente, entre um e outro, fazendo da leitura um processo interativo (ANDERSON, 1999; NUTTAL, 2000; GRABE, 2010).

### 3.2 LEITURA EXTENSIVA EM LE

A leitura extensiva não é um conceito novo, Day e Bamford (apud GRABE, 2010 p. 312) a ligam ao trabalho de Harold Palmer, que já a estudava nos anos 20. Ela é eficaz pelo fato de repetir o processo pelo qual nos tornamos leitores em língua materna, ou seja, uma prática prolongada, através da qual aprendemos a ler lendo.

A leitura extensiva pode ser integrada às aulas de LE como parte do currículo ou atividade extracurricular, como um clube de leitura, já nos primeiros contatos do aluno com a língua alvo. A crença de que a leitura extensiva deva ser adiada até o aprendiz ter habilidade linguística sólida para se comunicar verbalmente e entender a LE ainda persiste em muitos professores e autores. Para Grabe, isso ainda é um reflexo da visão *speech first*, uma característica do sistema audiolingual dos anos 50 e 60 (apud DAY; BAMFORD, 1998, p.47).

Brown (2001, p.301) diz que a leitura extensiva é a chave para o aluno desenvolver habilidades de leitura, competência linguística, vocabulário e escrita. Isso ajuda os alunos a fugirem da tendência de analisar demais ou olhar todas as palavras novas no dicionário e os libera para uma leitura na qual a intenção é compreender o sentido do texto. O professor fala sobre o material usado informalmente e encoraja debates sobre a história, suas opiniões e esse processo não deve parecer uma obrigação para os alunos mas algo prazeroso. A leitura se transforma em uma tarefa se for necessário fazer pausas para olhar palavras desconhecidas no dicionário, além de quebrar o ritmo de leitura. Como alternativa, os alunos devem ser incentivados a compreender a palavra através do contexto no qual ela está inserida.

O professor forma um leitor que será capaz de usar as habilidades estudadas teoricamente em sala de aula de uma maneira prática e totalmente comunicativa, que pode ser feita pelo aluno em qualquer hora ou lugar. Esse aluno-leitor será capaz de refletir, discutir, interpretar e usar as habilidades conquistadas com a leitura das mais variadas maneiras práticas. Segundo Day e Bamford:

A leitura feita de modo extensivo irá desempenhar um importante papel no desenvolvimento de componentes essenciais para fluência na leitura em L2. Sendo eles: o vocabulário “automático”, amplo vocabulário geral, conhecimento da língua alvo, do mundo e de tipos textuais (1998, p.16).

A leitura em LE pode ser trabalhada com alunos de diferentes níveis de proficiência, basta o professor fazer a escolha do material adequado ao nível de seus alunos e guiá-los para que esse processo seja produtivo e prazeroso. Os livros devem estar em um nível de linguagem apropriado, não devem estar além da capacidade do aprendiz, pois isso causaria frustração ao leitor por não compreender o que está lendo, muito menos devem ser de nível inferior, pois assim não seria um desafio para o aluno e a atividade perderia totalmente seu propósito. Ao ler materiais linguisticamente difíceis, a leitura deixa de ser prazerosa, torna-se lenta, desmotivadora e os alunos têm baixa expectativa de compreensão do conteúdo (WALKER, 1997).

A menos que tenham expectativas razoáveis de que serão capazes de compreender o livro, os alunos nem começarão a leitura. Para que as experiências iniciais em leitura em LE sejam bem sucedidas, os alunos devem descobrir que são capazes de ler em LE, que é prazeroso e gratificante. Isso estimula o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à leitura, assim como a motivação em ler cada vez mais, e esse é o objetivo da leitura extensiva (DAY; BAMFORD, 1998, p. 28 – 30).

Para Hill (2001), a leitura extensiva deve ser realizada por prazer e de maneira voluntária e cita alguns de seus benefícios, como:

- É motivadora;
- Auxilia no desenvolvimento da fluência de leitura. Ex: 200 ou mais palavras por minuto;
- Ajuda no aprendizado de língua fornecendo contexto, aprimora e amplia a compreensão do léxico e da sintaxe;
- É a fonte mais acessível de exposição à língua-alvo.

Outra discussão referente à leitura extensiva é como ela seria avaliada. Segundo Bell (1998), a avaliação tradicional deve ser evitada, pois ela deve ocorrer sem a pressão de provas e notas. O uso de testes é contrário ao objetivo de criar condições livres de stress para que a leitura por prazer ocorra, pois evoca imagens do aprendizado rotineiro, listas de vocabulários, memorização e lições de casa. A leitura extensiva deve ocorrer sob controle do aprendiz e não como uma obrigação imposta pelo professor.

A avaliação pode influenciar negativamente a motivação para a leitura em LE. Para Waring (1997) os testes podem sugerir aos aprendizes que o propósito da leitura

é simplesmente prepará-los para um teste. Para Krashen (2004), os leitores devem ler por que querem, não deve haver relatórios nem questionários ao fim dos capítulos. Sendo assim, muitos pesquisadores concordam que não deve haver avaliação na leitura extensiva (apud STOECKEL et al., 2012), pois além de descaracterizá-la, ela não seria motivadora. Para Day e Bamford (2002), a experiência de leitura do aprendiz está no centro da atividade de leitura extensiva, assim como a leitura cotidiana. Por essa razão, leitura extensiva não deve ser seguida de testes de compreensão ou avaliações formais; é uma experiência completa em si mesma.

### 3.2.1 Leitura e Motivação

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira tem como um dos seus principais pilares a motivação, que desempenha papel relevante durante o processo. A leitura pode motivar o aluno e desenvolver a aprendizagem, pois segundo Dörnyei e Ushioda (2011, p.22), um aprendiz motivado estará mais propenso a assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Há vários estágios no processo de motivação, sendo um deles, talvez, o de maior importância, a fase de escolha e envolvimento nas ações (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, p. 05). No caso da leitura, a fase da seleção dos materiais, na qual a escolha de textos adequados de acordo com o nível linguístico do aluno e dentro de seus próprios interesses, são cruciais para a motivação da leitura (NATION, 1997). Isso é teorizado na forma de ciclos positivos<sup>9</sup>, pois a alta motivação gera resultados positivos que, conseqüentemente, transformam-se mais uma vez em alta motivação. O oposto também pode ocorrer: quando a motivação é baixa<sup>10</sup> gera resultados ruins e esse processo negativo reflete novamente em motivação negativa. Algo bem próximo ao círculo virtuoso/vicioso da leitura (NUTTAL, 2000, p.121), visto anteriormente nesta dissertação.

Entre os elementos que caracterizam a motivação, podemos citar, de acordo com Keller, a atenção, a relevância, a confiança e a satisfação, modelo conhecido como ARCS, (apud LEFFA, MARTINS PINTO, 2014). Ele afirma que antes que se possa ensinar algo a alguém, é necessário que haja curiosidade e desejo em aprender.

---

<sup>9</sup> 'high motivation → □ high achievement → □ high motivation' (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, p. 06)

<sup>10</sup> 'low motivation → □ low achievement → □ low motivation' (Id. Ibid)

Ele também afirma que é preciso que o material de aprendizagem tenha conteúdo significativo e que possa relacionar-se de modo “não arbitrário às ideias especificamente relevantes”. Sendo assim, a importância da escolha do material correto será o ponto de partida para o sucesso da leitura, pois a motivação é importante desde o início para que o processo seja eficiente.

Podemos destacar dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca (VURAL, 2013). A intrínseca está relacionada à alegria, prazer e interesse pessoal em realizar uma atividade por ser prazerosa e/ou satisfatória. A extrínseca está ligada a recompensas ou em evitar punições. Dessa forma, o empenho para alcançar um objetivo e a energia para acionar um sistema intrínseco e extrínseco se traduzem em motivação. De acordo com educadores, a motivação intrínseca é a mais desejável no ambiente educacional, pois confere melhores resultados de aprendizagem e a leitura se enquadra nessa característica.

Ao contrário dos *games*, que exigem um envolvimento ativo de seus jogadores, a leitura possui uma característica de envolvimento passivo. Essa característica não envolve apenas o domínio cognitivo mas também o afetivo, pois o leitor descobre o prazer em ler, de acompanhar os personagens, cenários e demais elementos em uma história. Mesmo sendo de natureza passiva, esse tipo de envolvimento pode ser bastante intenso, como no caso de livros e filmes que conseguem aflorar os sentimentos e emoções do leitor/expectador. Para Meyers e Jones é um exemplo clássico da catarse aristotélica em que “o público não consegue conter sua emoção ao assistir a tragédia que os atores representam a sua frente” (apud LEFFA, MARTINS PINTO, 2014).

Além dos benefícios já vistos, a leitura também possibilita a transição de tempo e espaço e nos apresenta à diferentes culturas, fala diretamente ao leitor de países e épocas diferentes, aumentando o interesse e consequentemente a motivação. Ao ler uma obra de Charles Dickens, por exemplo, somos transportados à Inglaterra vitoriana, algo totalmente diferente da nossa realidade. Isso expande nossa consciência da linguagem e encoraja interações e discussões, transformando a leitura em uma atividade prazerosa e motivadora, pois ela alcança partes dos sentimentos, sonhos e fantasias do leitor que outros materiais pedagógicos não conseguem atingir (Pulverness, apud VURAL, 2013).

Ao iniciar um projeto de leitura extensiva em LE, algumas atitudes dos alunos devem ser consideradas. Como citado anteriormente, o modo como veem a leitura em

LM vai influenciar a atitude relacionada à LE; quanto mais positiva, melhor. Porém, as habilidades e estratégias de leitura em LM não são transferidas para a leitura em LE até que seja atingido um certo nível de habilidade na língua alvo (WALKER, 1997), assim como as experiências anteriores que esse aluno teve com a leitura em LE. O filtro afetivo do aprendiz com a língua estrangeira, a cultura e o povo, também são fatores que podem motivar a leitura. Para Nation (1997) o sucesso na leitura pode aumentar a motivação desse aluno em ler mais, causando efeitos positivos tanto cognitivos quanto afetivos e, para isso, o material escolhido deve reter a atenção do aluno; se os materiais disponíveis são de interesse dos alunos, eles os lerão com mais prazer.

O ambiente no qual a leitura extensiva ocorre, sua natureza individual, torna fácil para o professor estabelecer uma comunidade não competitiva. O medo de exposição e avaliação é minimizado, pois a ênfase não é a resposta certa ou errada e sim como cada aluno reage à leitura. Livre de pressões e julgamentos, o aluno se beneficia da liberdade que terá para realizar sua leitura em seu próprio ritmo e sem cobranças, o que se assemelha à leitura realizada por prazer em LM. Em um artigo sobre autonomia na aprendizagem, Leslie Dickinson, achou evidências substanciais de que “quando o aluno assume a responsabilidade sobre sua aprendizagem, é bem sucedido na aquisição de LE” (apud DAY; BAMFORD, 1998). Para Dörnyei e Ushioda, um indivíduo autônomo é geralmente mais motivado, (2011, p.59).

### 3.2.2 Atitudes de leitura

Para Day e Bamford (1998) e Krashen (1993), a leitura extensiva é eficaz porque repete o processo pelo qual nos tornamos leitores em língua materna, ou seja, uma prática prolongada através da qual aprendemos a ler lendo. Porém, a leitura extensiva em LE só terá sucesso se o aprendiz tiver boas relações e hábitos de leitura em língua materna. Pois, como vimos no início desse capítulo, muitos dos hábitos e principalmente as atitudes são transferidas da leitura em LM para a leitura LE, tanto as positivas, quanto as negativas.

Para Yamashita (2012), atitude é um construto psicológico complexo, “se refere à predisposição a responder de forma consistentemente favorável ou desfavorável com relação a um dado objeto” (Fishbein e Ajzen, 1975, apud YAMASHITA, 2012). A atitude de leitura, mais especificamente, é um sistema de



sentimentos relacionados à leitura que, segundo Alexander e Filler (1976), faz com que o aluno se aproxime ou evite uma situação de leitura. Para Smith (1990) é definido como “um estado de espírito, acompanhado de sentimentos e emoções, que torna a leitura mais ou menos provável” (apud YAMASHITA, 2012).

Para Day e Bamford (1998) quatro fatores contribuem para a formação das atitudes de leitura em língua estrangeira: as atitudes ligadas à leitura em LM, experiências prévias em leitura em LE, atitudes relacionadas à LE, sua cultura e povos e o ambiente de estudo da língua. A atitude de leitura é uma predisposição adquirida, moldada pelas experiências individuais do leitor e está relacionada à quantidade de leitura realizada por cada um. Sendo assim, a leitura extensiva pode desenvolver uma atitude de leitura positiva no aprendiz de língua estrangeira.

Há diferentes níveis de transferência entre as variáveis de atitudes: os componentes cognitivo, afetivo e conativo. O cognitivo está relacionado às crenças do leitor, seus valores, o que pensam e é mais passível de ser transferido da língua materna para a língua estrangeira. O afetivo, referente aos sentimentos/emoções sobre a leitura (conforto, ansiedade e percepções próprias), são menos passíveis de serem transferidos. O conativo refere-se à prontidão de ação e intenções comportamentais. Todos são afetados pelas experiências individuais de leitura e podem levar à intenção de leitura e sua continuidade (Yamashita, 2007 apud STOECKEL et al., 2012).

Em pesquisas realizadas no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o domínio afetivo da leitura tem recebido menos atenção, tanto em LM quanto em LE. O presente estudo tem foco nos componentes cognitivo e afetivo, com maior ênfase no componente afetivo das atitudes de leitura.

#### 4 A ESCOLHA DO MATERIAL DE LEITURA

O sucesso do trabalho com leitura extensiva com aprendizes de LE está em grande parte na escolha do material adequado, dentro do nível de proficiência do leitor e de acordo com seus interesses.

Day e Bamford reformulam a hipótese de compreensão de Stephen Krashen, com relação ao *input*, pois ele diz que, para progredir na aquisição de um idioma, o aluno deve ser exposto a materiais *ligeiramente além* de seu conhecimento linguístico. Na leitura extensiva, os materiais devem ser “*i minus 1*”. Onde “*i*” se refere ao nível atual de conhecimento do aluno, ou seja, devem estar *ligeiramente aquém* dos conhecimentos de LE, pois o objetivo é desenvolver vocabulário e o hábito de leitura e não elementos linguísticos. Por isso o material de leitura deve se encontrar dentro desse nível, sem muitas distrações acima de sua competência para que o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento automático de palavras seja possível (1998, p.16).

Isso não significa que apenas aprendizes que já alcançaram um nível intermediário de proficiência se beneficiam da leitura, pelo contrário, ela pode e deve ser realizada desde os estágios iniciais. Nos níveis mais básicos, os materiais devem ser escolhidos com mais cuidado, e mesmo que alguns professores e autores achem que a leitura de revistas, jornais e quadrinhos não tenha algum “mérito literário”, Krashen observa o contrário: que o uso de materiais leves para a leitura pode ser um trampolim para os materiais mais complexos (apud DAY; BAMFORD, 1998). Os alunos começam a ler materiais leves, simples e conforme sua proficiência aumenta, aumentará o nível da leitura feita, até que cheguem em um momento no qual serão capazes de ler obras inteiras sem adaptação alguma. Para se desenvolverem como leitores em LE, os alunos precisam ler materiais interessantes e compreensíveis, dentro de suas possibilidades linguísticas (*i minus 1*).

A maioria dos livros, revistas e outros materiais disponíveis em LE possuem vocabulário e estruturas difíceis para os alunos que ainda possuem conhecimentos limitados da língua alvo. Para Day e Bamford, a solução é “usar materiais específicos para estudantes de LE, que levem em consideração a falta de habilidade linguística e conhecimentos prévios”. Porém, esses materiais vão de encontro à ampla crença de que estudantes de LE devem ser expostos apenas a materiais “autênticos”, o que os autores chamam de “culto à autenticidade” (1998, p.53). A escolha por materiais de

leitura autênticos ou simplificados/facilitados está ligada à intensão da leitura e ao nível de proficiência linguística do leitor. Como vimos anteriormente, para que a leitura seja uma atividade prazerosa, ela deve ser feita no nível ou em um nível abaixo de sua capacidade de leitura atual.

Muito se discute com relação ao vocabulário necessário para que ocorra a leitura. Nation (2014) tentou resolver esse debate através da análise de *corpus* e criou uma abordagem baseada em três hipóteses:

1. Para que haja compreensão adequada, é necessário conhecer no mínimo 98% das palavras do texto;
2. Para alcançar esse 98% de abrangência de vocabulário para textos difíceis (autênticos), é necessário conhecer as 9,000 palavras mais frequentes da língua inglesa;
3. Para ter uma chance razoável de compreender uma palavra desconhecida através do contexto, é necessário que ela apareça ao menos 12 vezes (apud MCQUILLAN, 2016).

Para Waring e Takahashi (2000), os alunos podem achar seus próprios níveis. Para isso, devem estar atentos a alguns princípios: o material a ser lido não deve ter mais que 2 ou 3 palavras desconhecidas por página; o leitor deve ler de 8 a 10 linhas ou mais por minuto (algo em torno de 80-100 palavras por minuto) e o leitor deve entender quase tudo o que lê, fazendo poucas pausas.

Para Day e Bamford (2002), os alunos devem ser consultados a respeito de seus gostos e interesses de leitura. Seguindo o princípio da liberdade de escolha, os alunos selecionam seus textos, assim como fazem em LM, ou seja, eles selecionam materiais que esperam compreender, apreciar ou com os quais possam aprender algo. Ligados a esse princípio, aprendizes também são livres, até encorajados a interromper a leitura de materiais que considerem muito difíceis ou acabem sendo não interessantes.

Alguns aprendizes desejam ler acima de seu nível de proficiência. Uden, Schmitte Schmitt (2014) mostram evidências de que alunos que já superaram o nível da leitura dos materiais facilitados são capazes de fazer a transição diretamente para os materiais autênticos, mesmo lendo abaixo do nível de vocabulário de 98%. Como visto por Schmitt et al.(2011), nem mesmo uma cobertura de vocabulário de 100% pode garantir compreensão perfeita. No entanto, se o aluno-leitor estiver aproveitando

a leitura, pode ser melhor deixá-lo prosseguir, pois cumpre o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver o hábito de leitura (WARING; TAKAHASHI, 2000).

#### 4.1 MATERIAIS AUTÊNTICOS

A discussão sobre o que é autenticidade, principalmente em textos escritos, ainda é uma noção muito debatida. No que diz respeito aos contextos de ensino/aprendizagem de língua, a noção de “autenticidade” foi aplicada primeiramente aos textos (sejam falados ou escritos) para caracterizar a qualidade da língua usada por eles. Porém, associar autenticidade exclusivamente ao inglês do falante nativo pode ter um efeito negativo no aprendiz de língua estrangeira (BUENDGENS- KOSTEN, 2014).

Muitos autores divergem sobre a definição do que seja um texto autêntico. Para alguns é aquele escrito para falantes nativos, sem ser editado. Outros já admitem que seja editado e que haja pequenas mudanças. Segundo Widdowson, a autenticidade não está ligada à qualidade do texto e sim ao fato de que ela é alcançada “quando o leitor percebe a intenção do autor” (apud DAY; BAMFORD, 1998, p.54).

Widdowson também faz uma distinção entre *genuiness* e *authenticity*. Em português, ambos os termos podem ser traduzidos como “autêntico”, porém, em inglês, segundo o autor, *genuiness* se caracteriza por ser “algo genuíno” à qualidade inerente do texto e *authenticity* como sendo a interpretação do leitor dessas passagens (apud. ARROITA, MÁRQUEZ 2014). Uma concepção muito parecida com a de Buendgens-Kosten (2014), é a de que a autenticidade está relacionada a noções de “realismo” e “fidelidade ao original”. Segundo Arroita e Márquez (2014), textos autênticos são “textos reais”, não escritos para propósitos pedagógicos e, para Waring (2012), são aqueles “escritos para um público-alvo específico”.

O culto à autenticidade surgiu ao fim dos anos 70 com o método comunicativo, segundo o qual os materiais usados para ensinar uma língua deveriam ser autênticos. É uma tendência pedagógica que busca dar ênfase ao uso desses materiais sempre que possível, para que os alunos sejam introduzidos aos contextos reais e exemplos naturais da língua (Larsen-Freeman, 2002 apud CROSSLEY, et al., 2007). Esses materiais seriam superiores aos adaptados e/ou simplificados, pois são considerados “interessantes, engajados, culturalmente esclarecedores, relevantes, motivadores, e a melhor preparação para leitura de textos autênticos” (DAY;

BAMFORD, 1998, p.54) .Outra teoria usada para sustentar o uso de materiais autênticos é a do *input the* Krashen (1981, 1985), que sugere que os textos autênticos são mais compreensíveis e, por isso, possuem valor comunicativo maior que os simplificados (apud CROSSLEY et al, 2007).

Alguns autores são favoráveis à leitura de materiais autênticos, pois dizem que só assim os leitores poderiam apreciar a beleza da língua e teriam melhor acesso às ideias do escritor. Esses autores também sugerem que os materiais simplificados não representam a língua de maneira fiel e natural, negando assim ao leitor a oportunidade de conhecer a “língua natural” (WARING, 2012).

Alguns veem o uso dos textos autênticos como um paradoxo, pois pode ter um efeito contrário ao pretendido; ao invés de ajudar o leitor a ler em busca da mensagem, um texto autêntico com uma linguagem muito difícil força o leitor a focar no código. Para Arroita e Márquez (2014), essa exposição prematura a estruturas complexas e vocabulário desnecessário, pode ter efeitos negativos. Para eles, os usos de textos autênticos são pedagogicamente apropriados, interessantes e motivadores *apenas* para alunos em estágio linguístico avançado. Para Kanel (2006), os materiais autênticos podem ser motivadores para os leitores cujos níveis de proficiência estão próximos aos falantes nativos, mas, se a leitura for muito difícil, os aprendizes podem ficar frustrados, perder a motivação e por fim, desistir. Para Nuttal, “textos linguisticamente difíceis não são adequados para o desenvolvimento de habilidade de leitura” (2000, p.177).

Para Rivers, críticos dos textos autênticos presumem que quando o leitor mediano é exposto aos materiais autênticos que excedam sua habilidade linguística, o processo de leitura é interrompido para que ele busque o significado de vocabulário desconhecido (dicionários, internet). Essa interrupção não só torna o processo de leitura lento, mas também causa um efeito negativo, pondo em risco a confiança do aprendiz (Rivers apud CROSSLEY et al, 2007). Para Waring (2012), apenas ao atingir o nível de proficiência adequado, é possível realizar uma leitura crítica e o leitor pode ver claramente a beleza da prosa, a elegância do discurso, as intenções escondidas, as inferências sutis, o estilo autoral, alusões, alegoria, ritmo e etc. Baseados em todas essas definições, neste trabalho chamaremos de textos “autênticos” aqueles não simplificados, escritos em língua inglesa, em sua forma original, conforme escrito pelos autores.

## 4.2 MATERIAIS SIMPLIFICADOS

O tipo de material usado depende do propósito da leitura. Se o propósito for desenvolver o gosto pela leitura em LE e a confiança, isso não será facilmente atingido com a leitura de textos muito difíceis (DAY, BAMFORD, 1998; NUTTAL, 2000; WARING; TAKAHASHI, 2000).

Segundo Waring (2012), não podemos considerar a Literatura como sendo algo a ser mantido de forma pura e intocada e a ser lida apenas no original, mas também algo que pode ser representado de maneira fiel ao ser repaginado com o objetivo de atender a diferentes públicos. A popular *Reader's Digest* fez isso durante anos, tendo como público os falantes nativos de inglês e não há razão para que o mesmo não se estenda aos falantes não nativos. Waring fez uma analogia interessante ao defender o uso de simplificações e ao compará-lo a aprendizes de piano e leitores de *Harry Potter*:

Você pediria a alguém que está começando a tocar piano, que toque o 3º Concerto de Rachmaninov? Daria Harry Potter para uma criança de 4 anos ler? A resposta com certeza é não. Mesmo que o objetivo final seja ler Harry Potter, ou tocar Rachmaninov, com certeza esse não seria o ponto de partida (WARING, 2012).

Para o autor, livros didáticos e até mesmo a linguagem usada pelo professor são formas simplificadas da língua real, adaptados a diferentes níveis de compreensão, então parece injusto criticar a simplificação de materiais de leitura. Os materiais usados para o ensino de idiomas não podem ser considerados exemplos reais da língua. Essa linguagem é, segundo Widdowson, uma versão aproximada da real, pois está fora de seu ambiente natural e assim, “des-autentizada” (apud WARING, 2012). Para Claridge (2005), se um texto simplificado foca na comunicação assim como o original, esse texto não teria também características de autenticidade? São muitos os autores que apoiam o uso de materiais simplificados, principalmente por alunos de níveis básicos e intermediários (DAY, BAMFORD, 1998; HILL, 1997; WALKER, 1997, UDEN, SCHMITT e SCHMITT, 2014; NATION, 1999). Segundo Aebersold e Field (1997), o texto, para alunos de níveis básicos e intermediários de LE, deve conter sentenças simples e vocabulário cotidiano, pois a língua tanto é objeto de estudo como o meio no qual é estudada.

“(...) assim eles podem compreender a maioria do texto e aprender vocabulário suficiente para prosseguir em seu estudo do idioma e desenvolvimento da habilidade de leitura em L2” (p.79).

Os materiais simplificados/facilitados atingem o requisito da hipótese de Day e Bamford (1998) do input “*i minus 1*” e são defendidos por muitos autores e pesquisadores. Waring e Takahashi (2000) também afirmam que quando o propósito da leitura é melhorar a velocidade, fluência e confiança do aprendiz só acontece quando é feita no nível do aluno ou ligeiramente abaixo de seu nível de leitura (zona de conforto), pois, se o livro for muito difícil:

- Os aprendizes não serão capazes de ler de maneira confortável o suficiente para desenvolver movimentos fluentes dos olhos e aumentar o nível de leitura;
- Não serão capazes de desenvolver o reconhecimento automático das palavras;
- Podem perder a confiança e a motivação de leitura;
- Podem ficar frustrados, cansados ou entediados e desistirem da leitura.

O foco da leitura extensiva é criar no aprendiz a confiança para desenvolver a leitura fluente em LE. Isso não acontece com textos autênticos escritos por nativos para nativos, pois eles não podem ser classificados como *i minus 1*, ao passo que os textos simplificados podem.

O que leitores de L2 precisam para leitura extensiva são textos que combinem características desejadas dos materiais autênticos (sua autenticidade) e dos textos simplificados (sua simplicidade) – em outras palavras, textos que sejam autênticos e apropriadamente simples (DAY; BAMFORD, 1998, p. 58).

Para Widdowson, há, principalmente, dois tipos de simplificação: uma, caracterizada como sendo mais “tradicional”: é a simplificação da língua, ou seja, simplificação de vocabulário e estrutura; a outra forma é a simplificação de conteúdo, baseado na interpretação do valor comunicativo do texto. Esse valor comunicativo implica em dois aspectos: como as propostas do texto são desenvolvidas e sua organização lógica, conexões e as orientações textuais (apud SIMENSEN, 1987).

#### 4.2.1 Princípios da simplificação

Na maioria das vezes, essas simplificações são feitas por falantes nativos para aprendizes de LE e seguem critérios pré-estabelecidos pelas editoras de materiais didáticos, porém, esses critérios diferem muito entre elas. São interpretados como *princípios de controle* e são divididos em três categorias: controle de informação, controle de linguagem e controle do discurso e estrutura (SIMENSEN, 1987).

No que diz respeito ao controle de informação, ela pode ocorrer com a redução, deixando de lado as informações periféricas ou irrelevantes e subtraindo enredos secundários não vitais à compreensão da história. Esse tipo de simplificação é conhecido como *abridgement*.

Quanto ao vocabulário, gramática e contexto, a quantidade de vocabulário desconhecida é controlada e novos conteúdos são repetidos para que o leitor se familiarize. São usados fotos e ilustrações que dão ao aluno uma ajuda extra na compreensão de vocabulário e eventos que ocorrem ao longo do texto. A gramática também é controlada e limitada a estruturas familiares ao aluno em cada nível e alguns níveis possuem glossários. No conteúdo, a quantidade de informações novas em cada sentença, parágrafo ou capítulo é limitada. As descrições são claras, os subenredos são mantidos dentro do mínimo necessário para que alunos possam seguir a história de maneira fácil e agradável. A organização em parágrafos e capítulos, assim como o uso de ilustrações, ajuda a dividir as informações em blocos e cronologicamente, para que aprendizes possam seguir a história facilmente. Por fim, os textos são principalmente narrativos com alguns diálogos, pois são os tipos mais familiares aos leitores (Id. Ibid).

O controle da linguagem segue duas abordagens fundamentais, uma delas é o controle através de listas de palavras, as mais comuns são *A General Service List of English Words* (WEST, 1953) e *A Teacher's Word Book of 30.000 Words* (THORNDIKE; LORGE, 1944). O outro critério de controle da linguagem é baseado na intuição e experiência dos adaptadores, sendo recomendado pelas editoras que eles usem suas experiências como professores (apud SIMENSEN, 1987). O controle das estruturas usa como parâmetro dois alicerces principais: cursos de inglês como LE e pesquisa curricular, principalmente a desenvolvida pelo *Council of Europe*.

Segundo Simensen (1987), algumas editoras orientam os escritores a evitarem alguns elementos como: expressões idiomáticas, ambiguidade, arcaísmos, inversões,



usos figurativos, entre outros, e a tomarem cuidado com coloquialismos, discurso indireto e formas contraídas. Os usos de alguns elementos são encorajados, como o discurso direto, referências e descrições, repetições de nomes próprios e o uso da ordem dos eventos de maneira cronológica. Os editores dão ênfase à importância da linguagem verbalmente explícita, para que a interpretação seja feita de maneira mais fácil e não ambígua para o leitor.

Vejamos um exemplo de simplificação disponível no *site News in Levels*<sup>11</sup>, uma página na *Internet* dedicada à leitura em inglês como LE. A página oferece sempre textos baseados em notícias atuais, divididos em três níveis. O nível 1 contém, segundo o próprio *site*, mil das palavras mais importantes da língua inglesa; o nível 2, dois mil e o nível 3, três mil. É possível ver abaixo um trecho de cada nível de dificuldade de uma notícia atual. Os três textos completos estão disponíveis no Anexo 1.

#### NÍVEL 1

---

A rescue team goes to a hotel. They have to go fast. They do not have time. There are people under snow in the hotel. They need help. Before this happens, there are four earthquakes in Italy. They start an avalanche. The avalanche goes to the hotel, and now the hotel is under snow. 27 people are inside the hotel. Snow blocks the road and a rescue team cannot use cars. The people have to go to the hotel through the storm on skis. They have only lights on their heads. This is a difficult way.

---

#### NÍVEL 2

---

It was a race against time in the worst possible conditions. A rescue team went towards an isolated hotel. The hotel was under snow after four earthquakes started an avalanche in the central Italian region. People believed that at least 20 guests and seven members of staff were trapped inside the hotel. The road was still blocked by snow and cars were of little use. The team of rescuers had to go to the hotel through the storm on skis. They had only the light from their head torches to help navigate through the terrain.

---

#### NÍVEL 3

---

It was a race against time in the worst possible conditions. A rescue team went toward an isolated hotel left buried under heavy snow after four earthquakes triggered an avalanche in the central Italian region. People believed that at least 20 guests and seven members of staff were trapped inside the hotel while the road was still blocked by snow and vehicles were of little use. The team of rescuers was forced to go through the blizzard on skis with only the light from their head torches to help navigate through the terrain.

---

Outro exemplo de material simplificado são os livros adaptados, conhecidos como *readers* ou *graded readers*, que podem ser histórias adaptadas de obras

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.newsinlevels.com/products/hotel-under-snow-in-italy-level-3/>> Acesso em 24 jan de 2017.

originais escritas em LM para falantes nativos e textos escritos especificamente para aprendizes de LE. No primeiro tipo, livros simplificados de originais escritos para leitores de língua estrangeira, encontram-se geralmente clássicos da literatura, obras escritas por grandes nomes da literatura inglesa e americana como Charles Dickens, Jane Austen, Arthur Conan Doyle e F. Scott Fitzgerald.

As formas de adaptação desses livros são duas, a primeira é reescrever a história com vocabulário e formas de linguagem mais simples, sem mudar seu sentido. E a segunda, mantendo de modo geral a forma e linguagem do texto original, mas substituindo algumas palavras e estruturas mais difíceis por sinônimos. Quanto menor a proficiência do leitor, mais limitado será o vocabulário e mais básicas as estruturas, pois são adaptados para níveis diferentes de conhecimentos de língua estrangeira.

Tomemos como exemplo, as seguintes palavras e suas correspondentes simplificadas, usadas em uma passagem da adaptação de *Brave New World*, de Aldous Huxley (HEDGE, 1985, p.18).

TABELA 2 – VOCABULÁRIO DE SIMPLIFICAÇÃO

PALAVRAS ORIGINAIS	PALAVRAS SUBSTITUTAS
<i>darted</i>	<i>Flew</i>
<i>a sixty storey tower</i>	<i>sixty floors high</i>
<i>in company</i>	<i>together with</i>
<i>perfume</i>	<i>Scent</i>
<i>offended</i>	<i>Annoyed</i>
<i>startled by</i>	<i>Noticing</i>
<i>broke off</i>	<i>Stopped</i>
<i>accustomed to</i>	<i>used to</i>
<i>in a scarcely audible voice</i>	<i>Softly</i>
<i>the expression of distress on his pale face</i>	<i>his sad face</i>

FONTE: adaptado de Hedge, 1985

Para o *Edinburgh Project on Extensive Reading* (EPER), os materiais autênticos são muito difíceis linguisticamente para qualquer aluno, exceto aqueles que já alcançaram um nível avançado de proficiência. Eles enfatizam que a solução, nesse caso, *não* é oferecer materiais escritos para jovens falantes nativos, pois adultos podem se sentir insultados ao serem obrigados a ler livros infantis e jovens se sentem ainda mais sensíveis ao serem tratados dessa maneira (1992).

## 5 READERS

Como visto anteriormente, muitos autores concordam que a exposição constante a textos na língua alvo, através da leitura extensiva, é um dos componentes principais para seu aprendizado. Para isso, é importante que os leitores estejam motivados e que sintam prazer no exercício da leitura. A leitura é uma ferramenta importante nas aulas de LE, porém os aprendizes não querem ler livros chatos nem difíceis. Para o EPER, quando livros interessantes e atraentes são oferecidos aos leitores, eles ficarão interessados e a leitura passará a ser uma atividade agradável (1992).

Com os *readers*, os alunos preenchem a necessidade de materiais de leitura dentro do seu nível adequado, através de uma grande quantidade de títulos e gêneros disponíveis nos catálogos das editoras especializadas em ensino de línguas estrangeiras. “Os *readers* são a escolha óbvia de material de leitura para todos os alunos, menos os avançados” (DAY; BAMFORD, 1998, p. 97).

Os *readers* não são uma exclusividade dos aprendizes de língua inglesa. São encontrados em uma variedade de línguas ensinadas como L2 ou LE. Porém, foi no uso no ensino da língua inglesa que os livros facilitados ganharam mais expressão. Seu uso data do início do ensino de inglês como L2 ou LE e teve como precursor Michael West, professor que ensinava inglês na Índia nos anos 1920, que reescreveu histórias folclóricas e contos de fada e adaptou literatura para seus alunos. “West combinava meticulosamente linguagem simples, mas natural, com o talento para contar histórias” (Ibid, p.63). A intenção de West era dar aos alunos acesso tanto à literatura inglesa clássica, quanto à moderna (EPER, 1992).

De acordo com o EPER, a evolução das coleções de *readers* ocorreu em ciclos ao longo das últimas décadas. Nos anos 60 e 70 era dada maior ênfase à classificação estrutural e histórias originais começaram a ser escritas especialmente para as séries. Ao final da década de 70, houve intenção clara por parte das editoras em produzir livros atraentes e de aparência moderna para atrair uma audiência cada vez mais ampla (1992).

Nos anos 80, essa tendência continuou e as editoras passaram a se preocupar em produzir materiais visualmente atraentes, dando ênfase a livros mais curtos, com ilustrações coloridas. Muitas das séries iniciais foram revisadas para atender aos novos padrões de um mercado cada vez mais crescente. Na década de 90, houve ênfase às

séries desenvolvidas para um determinado público, como adultos, adolescentes e o público de regiões específicas como África e Ásia (Id.Ibid).

Atualmente as editoras querem ir além da palavra escrita e oferecem o áudio, com a gravação de toda a história, podendo ser em CDs que acompanham os livros ou outras oferecem a possibilidade de fazer o *download* do áudio em formato MP3 nas páginas das editoras. Tais recursos são especialmente válidos para os estágios iniciais, pois possibilitam aos alunos ouvirem as palavras ao mesmo tempo em que as leem (EPER, 1992). As editoras também disponibilizam, em seus *websites*, materiais extras para uso dos professores, como *worksheets*, guia do professor, testes para avaliação, roteiro de leitura e outras atividades. Muitos *readers* possuem exercícios de compreensão ao fim do livro, que podem ser usados a critério do professor. Algumas amostras dessas atividades e das disponíveis nas páginas das editoras podem ser vistas no Anexo 2. Na era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), as editoras começam a oferecer outros suportes tecnológicos, como atividades interativas relacionadas à história do livro e jogos. Muitas também já oferecem *readers* em formato *e-book* e aplicativos para leitura interativa em *tablets* e *smartphones*. Alguns desses aplicativos são o *Cambridge Interactive Reading*, *e-Readers* (Black Cat), *Eli Digital Readers* (Eli) e *Oxford Bookworms*.

Os *readers* são classificados dentro dos critérios estabelecidos pelas editoras, baseados na experiência dos escritores e editores, sobre quais vocabulários e estruturas os alunos são capazes de reconhecer dentro de um nível em particular. Baseiam-se no número de palavras básicas (*headwords*) com as quais o livro é escrito, e cada *headword* corresponde a um grupo de palavras com o mesmo significado básico, por exemplo, *reads*, *reader*, *reading*.

O vocabulário dos *readers* são simplificados de acordo com cada nível e seu respectivo número de *headwords*. As editoras geralmente os classificam de acordo com o número de *headwords* usados em cada título e essas *headwords* são escolhidas a partir de listas apropriadas a cada nível. O vocabulário limitado será repetido nos livros desse mesmo nível e palavras de níveis anteriores também se repetirão, o que faz com que o leitor se depare várias vezes com essas palavras a fim de reconhecê-las e aprendê-las (WAN-A-ROM, 2008).

Um *reader* com 500 *headwords* é escrito com poucas palavras além das 500 mais frequentes determinadas pela editora. O *reader* em si possui entre 20 a 100 páginas e dependendo da série e da editora pode variar entre os níveis *beginner*(A1)

até o *highly advanced*(C1). Uma série de *grades readers* é uma “pequena biblioteca com grande variedade de títulos, que podem ser atraentes a uma vasta gama de estudantes em vários níveis” (KANEL, 2006).

Segundo o estudo conduzido por Wan-a-rom (2008), as listas de palavras de *graded readers* exploram palavras de alta frequência para fornecer textos adequados para estabelecer vocabulário conhecido e criar situações favoráveis para aprender vocabulário novo.

De acordo com o guia *Using Graded Readers in the Classroom*<sup>12</sup> da Macmillan, uma das editoras que possui vários títulos de *readers* em seu catálogo, as categorias a serem consideradas no momento de classificação são: vocabulário, gramática e contexto, conteúdo, organização e tipo de texto.

A classificação dos *readers* também segue os critérios do *Common European Framework*<sup>13</sup> (CEF), órgão elaborado pelo Conselho Europeu para descrever o desempenho dos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa. Seu principal objetivo é fornecer métodos de avaliação e ensino que se apliquem a todos os idiomas dos países membros da Comunidade Européia (Anexo 3). Os níveis correspondentes à língua inglesa são:

TABELA 3 – NÍVEIS DE LEITURA DO *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK* (CEF)

A (BASIC USER - USUÁRIO BÁSICO)	B (INDEPENDENT USER - USUÁRIO INDEPENDENTE)	C (PROFICIENT USER - USUÁRIO PROFICIENTE)
A1 - Breakthrough	B1 – Threshold	C1 - Effective Operational Proficiency
A2 – Waystage	B2 – Vantage	C2 – Mastery

FONTE: adaptado de *Using Graded Readers in the Classroom* (2014)

A *Extensive Reading Foundation* (ERF) também se ocupa da organização dos *readers* em níveis. Eles são determinados através de análise extensiva de centenas de *readers* disponíveis no mercado (tabela Anexo 4).

De modo geral, podemos afirmar que os *readers* de níveis mais básicos

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.macmillanreaders.com/wp-content/uploads/2010/07/UGRIC-web-2014-Macmillan.pdf>> Acesso em 01 jul de 2016.

<sup>13</sup> Disponível em <<http://oup-bookworms.com>> Acesso em 04 jul de 2016.

possuem cerca de 300 *headwords* e o mais avançado possui, em média, 5000. Podemos ver na Tabela 4 a comparação de número de *headwords* das coleções de *readers* das três maiores editoras do segmento: *Oxford Bookworms*, *Cambridge Readers* e *Macmillan Readers*. Exemplos dos seis níveis disponíveis na coleção *Oxford Bookworms* podem ser vistos no Anexo 5.

TABELA 4 – COMPARAÇÃO DOS NÍVEIS DE *READERS* DAS PRINCIPAIS EDITORAS

CEF	OXFORD BOOKWORMS	CAMBRIDGE READERS	MACMILLAN READERS
A1	250	250	300
A1	400	400	600
A2	400	--	1100
A2	700	800	1400
B1	700	--	--
B1	1000	1300	1400
B1	1400	--	1600
B2	--	1900	--
B2	1800	2800	2200
B2	2500	--	--
C1	2500	3800	--

FONTE: adaptado de CLARIDGE, 2012.

Vejamos abaixo a comparação entre o original de *Great Expectations*, de Charles Dickens e sua versão adaptada da coleção *Oxford Bookworms*, nível 5, 1800 *headwords*.

#### AUTÊNTICO

---

“My father's family name being Pirrip, and my Christian name Philip, my infant tongue could make of both names nothing longer or more explicit than Pip. So, I called myself Pip, and came to be called Pip” (DICKENS, 2011, p.06)

#### SIMPLIFICADO

---

“My first name was Philip, but when I was a small child I could only manage to say Pip. So Pip was what everybody called me” (DICKENS, 2008, p.01)

É possível perceber nesse exemplo que a natureza geral do texto e sua mensagem foram mantidas. Com algumas substituições de vocabulário, que tornaram possível a compreensão pelo leitor-aprendiz da explicação dada pelo personagem Pip para a razão de seu apelido. Veja na tabela abaixo a comparação de linguagem usada nas duas passagens:

TABELA 5 – SIMPLIFICAÇÃO DE *GREAT EXPECTATIONS*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO SIMPLIFICADO
My Christian name Philip	My first name was Philip
My infant tongue could make of both names nothing longer or more explicit than Pip.	When I was a small child I could only manage to say Pip.
So, I called myself Pip, and came to be called Pip.	So Pip was what everybody called me

FONTE: a autora (2017)

Para Claridge (2005), as estruturas, marcadores de discurso, redundância, *collocations*, vocabulário de alta e baixa frequência são similares tanto em simplificações quanto nos autênticos. Isso sugere que a escrita em bons *graded readers* pode ser, para esse público, experimentado como autêntico e típico do inglês considerado “normal”. Essa experiência de leitura autêntica pode preparar os aprendizes para a leitura de materiais não simplificados. Também com relação à “autenticidade” da linguagem, Waring (2012) afirma que a grande maioria dos títulos apresenta um modelo apropriado de inglês nativo, que inclui dialetos locais, expressões idiomáticas, gírias e outras formas coloquiais de linguagem.

O uso dos *readers* e sua grande variedade de títulos da literatura universal possibilita ao aluno, segundo Aebersold e Field (1992, p.157), familiarizar-se com vários aspectos da cultura do país (países) onde a língua estudada é falada. O grande número de títulos disponíveis possibilita ao aluno acesso a diferentes gêneros literários, tornando possível a escolha daqueles mais próximos aos que leria em língua materna.

Em junho de 1991, quando o EPER começou suas atividades, o número de séries disponíveis nos seus arquivos era de 100 livros, dos quais 62 eram impressos na época. Na última avaliação, em 2011, o total de títulos disponíveis era de 2099, dos quais 1296 impressos. Em uma de suas pesquisas sobre *graded readers*, Hill (2001) nos dá alguns dados a respeito das editoras, títulos e gêneros. A *Pearson* é a editora com mais títulos disponíveis, com a série *Penguin Readers*, seguida pela *Macmillan-Heinemann* e a *Oxford University Press*. A *Cambridge University Press* foi a última a entrar no mercado dos *readers*, com a série *Cambridge English Readers*. Hill afirma que se os *readers* não fossem um bom recurso para ensino/aprendizagem de LE já teriam desaparecido há muito tempo. Ao contrário, eles continuam sendo escritos e publicados e as editoras fazem grandes investimentos em seu desenvolvimento e

produção. O uso de *readers* e demais textos simplificados têm muitos críticos, porém, essas críticas causaram um efeito positivo para as publicações, tendo em vista a crescente demanda e pesquisa sobre esses materiais.

Há dados interessantes quanto aos gêneros literários preferidos pelos leitores. Segundo os dados do EPER (1992) dos 1296 títulos, apenas 169 eram não-ficção. No passado, professores de inglês como LE, sentiam falta de mais títulos de não-ficção, pois a intenção de muitos de seus alunos era a futura leitura de livros, textos, jornais e manuais. As editoras então passaram a publicar mais títulos de não-ficção, porém a adesão não foi grande como se esperava. De um total de 700 títulos do EPER que já saíram de circulação, 200 eram de não-ficção. Isso sugere que mesmo que professores tenham preferência por títulos de não-ficção, os alunos não os leem. Uma das razões pode ser o fato de que, no passado, esse gênero era visto como chato; a qualidade melhorou muito recentemente e algumas séries possuem títulos bem interessantes, como a *Factfiles* da *Oxford University Press*, *Macmillan Cultural Readers*, e *Footprint Reading Library* da *Cengage Learning* em parceria com a *National Geographic*. Alguns dados,<sup>14</sup> fornecidos a mim por representantes da *Richmond* e da *Cengage Learning* nos estados do Paraná e Santa Catarina, revelam que os gêneros mais vendidos são clássicos da literatura mundial e ficção. Na *Cengage*, os títulos mais vendidos são os da série *Classical Comics*, que possui adaptações de clássicos como *Frankenstein*, *Dracula* e *Jane Eyre*, em formato *HQs* ou *graphic novels*. Na contramão da tendência dos livros de não-ficção, o gênero mais vendido da *Richmond* são as biografias; os títulos de ficção estão em segundo lugar.

Segundo dados da EPER (1992), a maioria das séries são escritas para o mercado de alunos na fase de ensino médio (entre 14 a 17 anos), faixa na qual as vendas são maiores. Porém, nos últimos anos, está sendo dada mais atenção ao público adulto, que também se beneficia de algumas das séries mais recentes escritas para jovens adultos. Desses livros, a maioria é impressa no Reino Unido ou em filiais de editoras britânicas localizadas em outros países. É difícil dizer o número de *readers* disponíveis no mercado atualmente. O site da *Extensive Reading Foundation* (ERF)<sup>15</sup> disponibiliza a lista mais completa dos títulos encontrados atualmente no mercado e os que já saíram de circulação, alguns dados também podem ser vistos em Hill, 2001.

---

<sup>14</sup> Informação oral.

<sup>15</sup> Disponível em <<https://sites.google.com/site/erfgelist/>> Acesso em 19 jan de 2017.



## 5.1 COMO USAR O *READER*

De acordo com Nuttal (2000, p.07), o sucesso da leitura do *reader* começa com a escolha correta. Um livro com tema de interesse a todos e de nível apropriado, como visto anteriormente, deve estar dentro do nível de conhecimento do leitor “*i minus 1*”. Não apenas o nível linguístico deve ser considerado, mas também a motivação, pois ao dar ao aluno a opção de escolha, ele seleciona os que mais lhe interessam. Quando os alunos participam da escolha, eles o fazem de acordo com seus gostos e interesses. Dessa maneira, são encorajados a ler por prazer, tornando-se assim, melhores leitores e melhor se beneficiando da atividade da leitura de *graded readers*. Os alunos vão se beneficiar de boas histórias, mas, para aproveitar a leitura, o nível deve ser fácil o suficiente para que aconteça sem esforço (CLARIDGE, 2012).

Para a pesquisadora e também escritora de *readers* Tricia Hedge (1985), um professor com interesse em desenvolver a leitura extensiva contribuirá para a seleção de materiais interessantes e úteis e no nível adequado; para isso, o professor deve conhecer seus alunos e também a classificação dos *readers* e isso inclui saber o que é necessário para compreensão, como o leitor deduz o significado do texto, quais elementos do texto geram dificuldades no processo de inferência. O propósito é introduzir a leitura gradualmente, aumentando o nível de dificuldade dos textos; cada livro deve ter um balanço entre linguagem conhecida e nova (Ibid, p.02).

O grande número disponível de *readers* em todos os níveis ajuda a “prender” os aprendizes de inglês, para que, dessa forma, tornem-se leitores desde os níveis mais básicos. Os níveis mais avançados servem de “ponte” entre os *readers* e os materiais de leitura infanto-juvenis escritos para falantes nativos (CLARIDGE, 2012).

A leitura pode ser individual, na qual os alunos escolhem o material que lerão entre os disponíveis na biblioteca da escola ou cedidas pelo professor ou pode ser adotado um *class reader*, um livro que será trabalhado por todos os alunos do grupo por um tempo determinado, podendo fazer parte do conteúdo programático ou como material extra.

### 5.1.1 Leitura individual

Nessa modalidade de leitura, o aluno escolherá o *reader* de acordo com seus interesses e, conseqüentemente, trará toda sua bagagem relacionada ao tema, o que facilitará a leitura.

A leitura individual é vista por Hedge (1985, p.76) como a maneira ideal, pois a leitura extensiva nem sempre é vista de maneira positiva quando acontece em sala de aula. Para ela, a leitura extensiva deve ser incentivada também em sala de aula, visto que nesse local, via de regra, os alunos possuem mais recursos para a leitura que em casa. Eles precisam ser convencidos das vantagens da leitura em L2, como a possibilidade de ler em seu próprio ritmo. As pessoas não aprendem uma língua na mesma velocidade nem da mesma maneira; isso se aplica também à leitura.

Há vários argumentos para a leitura silenciosa em sala de aula; um deles é que pode ser o início para que o aluno comece a ter responsabilidade por seu aprendizado, que inicialmente ocorre em um ambiente onde o professor está disponível, diminuindo a ansiedade do aluno, mas que futuramente poderá ocorrer fora da sala de aula também, aumentando, consideravelmente, as oportunidades de aprendizado, comparado às poucas horas semanais de aulas controladas pelo professor (HEDGE, 1985, p.94).

Diferentemente da leitura de *class readers*, no qual várias atividades são feitas para dirigir a leitura e para que haja uma boa compreensão do todo, a leitura individual é feita sozinha pelo aluno, o que diminui o controle do professor nas atividades de compreensão, pois o objetivo desse tipo de leitura é justamente dar ao aluno autonomia sobre sua leitura e principalmente fazer disso um hábito agradável. Segundo Hedge (1985, p.101), isso significa que o foco deve estar na leitura em si. Alguns alunos gostam de fazer atividades que proporcionem um *feedback* de suas leituras, mas outros, que desenvolvem o gosto pela leitura e a autonomia que ela gera, podem se sentir desmotivados ao serem pedidos para produzir algum “trabalho”. Isso tiraria a motivação do aluno em ler simplesmente por prazer, sem nenhuma tarefa ou nota envolvida, como vimos no Capítulo 3.1.

### 5.1.2 *Class Reader*

Quando é escolhido trabalhar com um *class reader*, é muito importante que a escolha do livro seja democrática, pois dificilmente um mesmo livro agradará a todos; o tema central do livro deve estimular a maioria, caso contrário dificilmente atrairá o interesse para a leitura (HEDGE, 1985, p.109). Esse tipo de abordagem ainda é amplamente usado por escolas por suas vantagens e controle da leitura dos alunos.

As vantagens da escolha de um mesmo livro para todos os alunos do grupo é que o trabalho será melhor direcionado; o(a) professor(a) pode preparar as aulas de leitura, provendo informações extras. É mais fácil dar suporte durante a leitura, usando passagens chaves do livro para serem trabalhadas com mais detalhes e checar a compreensão dos alunos e nessa abordagem, os alunos com maior dificuldade se beneficiam, pois receberão mais ajuda. O professor pode encorajar os alunos a pensar e avaliar a leitura através de discussões, atividades dirigidas e outras; esse processo demanda muita pesquisa por parte do professor, que deve ter um programa elaborado com uma boa quantidade de materiais extras que acompanhem o estudo do *reader* e atividades extras de compreensão (Ibid, p.75 e 116).

O trabalho começa com a apresentação do *reader*, que pode ser feita através da introdução do tema do livro, encorajando *skimming*, *scanning*, previsões e ativação de *shemata*. Leitores geralmente podem produzir hipóteses razoáveis sobre o texto após *skimming*, usando a abordagem *top down*; assim a leitura começa de modo positivo (NUTTAL, 2000, p.152). Uma dessas atividades é a leitura de capa, contra capa, ou outro material visual adequado. Uma opção é a leitura da introdução e do primeiro capítulo, acompanhada do áudio do *reader*, pois muitos deles vêm acompanhados de CD. Outra sugestão de Tricia Hedge (1985) para atividade inicial com o *class reader* é fazer uma leitura dramática do primeiro capítulo, pois essa atividade pode gerar motivação e divertimento ao mesmo tempo que integra leitura extensiva com *listening* extensivo (Ibid, p.110).

Day e Bamford (1998, p.133) afirmam que o uso do *class reader* é uma maneira de estimular e guiar a leitura, combinando-a a outras habilidades como *speaking* e *writing*. Para eles, a escolha de trabalhar com um *class reader* é importante em programas nos quais os alunos não estão acostumados a ler. Eles destacam a importância de escolher um livro de substância que levante questões importantes para serem discutidas e escritas.

Eles sugerem que a leitura do *class reader* seja dividida em três etapas, cada uma com suas atividades e objetivos, que serão trabalhados ao longo de quatro aulas. Cada passo é tratado de maneira diferenciada, guiando o aluno nas etapas da leitura e usando para isso atividades que envolvam *skimming*, *scanning*, *top down*, *bottom up*, para que o aluno faça suas previsões e adivinhações. Essa leitura é dividida em pré-leitura (*before reading*), durante a leitura (*while reading*) e pós-leitura (*after reading*) (DAY; BAMFORD, 1998, p.133).

Assim como Hedge, eles reservam a primeira aula para apresentação do livro e leitura ou *listening* de uma parte dele; o resto da leitura, uma quantidade combinada entre alunos e professor, será feita em casa. Na segunda e terceira aulas, o professor verifica a compreensão dos alunos da leitura feita em casa e esclarece pontos de dúvida. Outra opção, é pedir para os alunos preverem o que acontecerá a seguir, discutir aspectos culturais da história ou motivação dos personagens.

Na aula final, todo o livro é discutido e o(a) professor(a) ajuda os alunos a se prepararem para escrever um texto sobre ele. O objetivo é que, após a leitura de cada *class reader*, os alunos sejam encorajados a lerem mais *readers* individualmente.

## 5.2 O QUE LER DEPOIS DOS *READERS*

Nem todos os leitores farão a transição *readers*/autênticos de maneira tranquila, muitos deles deixam de ler os *readers* e tentam ler materiais mais difíceis e autênticos, por achá-los mais motivadores e interessantes. Porém, ao possuir menos de 98% do vocabulário suficiente, essa atividade pode ser desafiadora, e o aprendiz fará um grande esforço durante a leitura, mas alguns aprendizes acham o esforço recompensador (UDEN et al., 2014).

Os *graded readers* de níveis mais avançados possuem alcance de aproximadamente 4.000 *headwords*, para a leitura de materiais autênticos é necessário um vocabulário de cerca de 9.000. Fica aí uma lacuna de cerca de 5.000 palavras, que devem ser supridas por outros tipos de materiais. Para Schmitt e Schmitt (2012), há necessidade de mais níveis que cubram uma frequência de 3.000 - 9.000 *headwords*, para preparar melhor os leitores na transição para os materiais autênticos. (apud UDEN et al., 2014).

Segundo Krashen (apud MCQUILLAN, 2016), materiais autênticos “leves”, como quadrinhos, livros infanto-juvenis, ficção popular adulta e revistas populares,

podem ajudar nessa transição. Ele também sugere a leitura de diferentes livros do mesmo autor, tema ou séries com os mesmos personagens, um conceito de leitura chamado “*narrow reading*”. Há várias séries e sagas disponíveis atualmente no mercado como *Instrumentos Mortais*, *Divergente*, *Maze Runner*, *Assassins Creed* e muitas outras, além dos já tradicionais *Harry Potter*, *Goosebumps* e *Crônicas de Nárnia*. O *narrow reading* dessas séries aproveitaria o conhecimento prévio do leitor sobre o tema e influenciaria a compreensão de maneira positiva

Em uma pesquisa realizada por McQuillan (2016), foi comparada a quantidade de *headwords* em diferentes materiais autênticos que podem ser usados como “trampolim” entre a leitura de *readers* e os não-facilitados mais “complexos”. Dentre eles estão livros infantis ou infanto-juvenis como *Sweet Valley Kids* e *Goosebumps*; essas séries contêm uma média de 4.000 a 5.000 *headwords*, a mesma quantidade da série *Harry Potter*. Séries focadas no público adolescente, como *Child Called It* e *Twilight*, cobrem 98% do vocabulário de 6.000 *headwords*, curiosamente o mesmo número encontrado nas séries do autor John Grisham, voltadas ao público adulto. No topo está a popular série *Hunger Games*, que mesmo sendo voltada ao público adolescente, possui cerca de 8.000 *headwords*.

Como visto anteriormente, nem todos os leitores adultos se contentarão com a leitura de materiais escritos para o público infanto-juvenil. Eles poderão escolher, por exemplo, outras combinações de materiais simplificados e autênticos, principalmente aqueles cujo nível de proficiência de leitura está entre 3.000 e 5.000 *headwords*. A melhor solução pode ser disponibilizar aos leitores vários tipos de materiais para que eles escolham, permitindo que eles “experimentem” e decidam o que lerem (Krashen, 2004a; McQuillan, 1998 apud MCQUILLAN, 2016).

## 6 METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa cujo foco está nas reações dos alunos referentes à leitura, seu aspecto cognitivo e metacognitivo, optou-se pelo método qualitativo, pois os dados provêm de palavras e não de números (LICHTMAN, 2013, p. 247).

A abordagem qualitativa tem como característica, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) um caráter exploratório, além de não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise, permitindo, assim, ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo. Tem como característica a constante revisão dos dados e do processo de pesquisa, o que foi realizado, os desafios superados e o que ainda falta ser feito (Snyder apud LICHTMAN, 2013, p. 247). Por isso, a análise nessa pesquisa foi um processo contínuo com foco na narrativa dos participantes e nos elementos fornecidos por suas respostas aos questionários aplicados.

Capturar as percepções dos participantes foi um dos processos de maior importância durante o período de entrevistas, para posteriormente serem organizadas, analisadas e interpretadas. Esse processo começou ainda antes do início do encontro presencial, quando foi analisado o questionário online que possibilitava conhecer o perfil dos sujeitos de pesquisa (Anexo 6).

Os dados foram coletados através de alguns instrumentos de pesquisa como entrevistas semi-estruturadas, observações e reflexões referentes às anotações feitas durante as entrevistas. Essas entrevistas foram anotadas e redigidas em forma de texto, em um formato útil para o estudo. Descrever de forma correta as percepções dos participantes, dada à subjetividade do tema, mostrou-se um desafio, por isso se fez necessário que as entrevistas fossem aprofundadas, as transcrições precisas e os relatórios imparciais.

As abordagens utilizadas foram a análise conversacional e a análise narrativa, sendo que a primeira foca em uma análise detalhada da fala entre indivíduos e a segunda baseia-se na ideia de que pessoas usam histórias para dar sentido a si mesmas, de forma a analisar os dados focando nessas histórias (LICHTMAN, 2013, p.259 e 260). Diferentemente da análise estatística, a análise qualitativa não possui um fim definido (Ibid, p. 261), sendo assim os resultados obtidos nessa pesquisa não esgotam o tema.

## 6.1 PARTICIPANTES

Por se tratar de uma pesquisa cujo foco é a leitura, foi necessário encontrar sujeitos que estivessem dispostos a fazer leituras variadas durante seu período de realização. No total, participaram do estudo oito alunos, entre 18 e 25 anos, acadêmicos dos cursos de Letras da UFPR, do primeiro ao quinto períodos. Todos já tinham conhecimento prévio em inglês, sendo que alguns tinham frequentado cursos de idiomas antes da entrada na universidade e outros aprenderam de maneira autônoma. Os participantes se mostraram motivados a participar da pesquisa por se tratar de pessoas que tinham o hábito de ler em português e alguns também em inglês. Todos os participantes têm histórico de hábitos de leitura que os acompanham desde a infância e possuem sensações positivas em relação à ela.

Com base em seu nível de leitura e entrevista conduzida na língua alvo, os participantes foram enquadrados no nível B1/B2, de acordo com a classificação do CEF (*Common European Framework*). Esses participantes eram alunos da disciplina *Writing1* e o prognóstico é que os alunos dessa disciplina tenham capacidades linguísticas compatíveis com a classificação B1/B2 do CEF.

Os participantes foram selecionados com base no fato de já terem feito alguma leitura em língua inglesa, de poderem se comprometer com encontros semanais no período de cinco semanas e estarem dispostos a ler livros de leitura facilitada e não-facilitada, durante o período que coincidiu com as férias escolares da instituição. Eles assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), e seus nomes foram mudados para preservar suas identidades.

## 6.2 PROCEDIMENTOS

Durante a pesquisa, os participantes foram divididos em dois grupos, com quatro alunos cada. O grupo focal realizou a leitura de *readers* e, em seguida, de material não simplificado, enquanto que o grupo de controle apenas leu materiais não simplificados. Os participantes foram divididos em grupos de maneira aleatória, sem um critério específico.

Os alunos participantes fizeram a leitura de maneira independente, fora da sala de aula e tiveram a liberdade de escolher o material a ser lido, pois se acredita que o sucesso da leitura começa com a seleção de materiais que a estimulem (Day; Bamford, 2008, p.30, Nuttal, 2000, p.07; Hedge, 1985, p.02). A observação dos alunos

ocorreu mediante encontros semanais com uma hora de duração, no período de cinco semanas, quando foram discutidas as experiências de leitura do grupo, focando em suas atitudes de leitura, mais especificamente a motivação, segurança, prazer e demais sensações causadas durante o processo.

Em cada encontro, os alunos falavam sobre suas leituras e dividiam com o grupo suas descobertas, sensações e dificuldades. Cada participante interagiu e tinha a liberdade de também fazer perguntas e comentários sobre a leitura do colega e questões levantadas referentes ao processo de leitura (motivação/ desmotivação, segurança/insegurança, sentimentos positivos/negativos) eram amplamente discutidos com o grupo. As questões semi-estruturadas serviram como norteadoras das discussões e eram revistas e repensadas antes de cada encontro e alteradas, se necessário, com base nos resultados do encontro anterior.

Ao final do período em que ocorreram os encontros, foi feita a triangulação dos dados obtidos nos questionários com os das entrevistas, mediante o qual verificaram-se padrões de comportamentos de leitura, assim como as facilidades e dificuldades enfrentadas.

### 6.3 MATERIAIS

Com base nas respostas dos questionários de perfil, que traziam perguntas sobre gêneros literários, temas, hábitos e experiências de leitura dos participantes, foram pré-selecionados alguns *readers* de editoras e coleções diversas como: *Oxford Bookworms*, *Macmillan Readers*, *Penguin Readers*, *Richmond Readers* e *Black Cat*, de níveis e gêneros variados.

A seleção dos livros pelos participantes se deu de maneira livre, sem interferência da pesquisadora. Essa escolha aconteceu no segundo encontro, após os participantes lerem as contracapas dos livros ou escolherem aqueles em que já possuíam algum interesse prévio por tema ou autor. Os alunos foram incentivados a não escolher livros cujas versões em português já tivessem lido ou visto adaptação cinematográfica, buscando dessa maneira reduzir o impacto de conhecimento prévio e, assim, fazer uma melhor comparação com os materiais não simplificados. Os livros escolhidos foram: *Jane Eyre*, *Cries from the Heart: Tales from Around the World*, *Ghost Stories*, *The Fly and other Short Stories*.

Assim como a pré-seleção dos *readers*, a dos materiais de leitura autênticos



teve como base as preferências constatadas nos questionários de perfil. Seguiram-se também alguns critérios definidos por Uden, Schmitt, & Schmitt (2014), dentre eles:

- a) a preocupação com a extensão do livro que deveria ser a menor possível para que a quantidade de leitura não fosse muito superior a extensão dos *readers*;

- b) os gêneros deveriam ser os mesmos disponíveis nos *readers*;

- c) a preferência dos participantes deveriam ser levadas em consideração.

Os livros escolhidos pelo grupo de controle foram: *The Picture of Dorian Gray* (Oscar Wilde), *One Flew Over the Cuckoo's Nest* (Ken Kesey) e *Moby Dick* (Herman Melville), sendo que *The Picture of Dorian Gray* foi escolhido por duas participantes. Pelo grupo focal foram: *Silver Bay* (Jojo Moyes), *I live in your basement*, (da série *Goosebumps* de R.L. Stine), *Persuasion* (Jane Austen) e *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe).

#### 6.4 INSTRUMENTOS

Nessa pesquisa, os dados foram obtidos mediante questionários de perfil e de atitudes de leitura, relatórios de compreensão dos materiais lidos pelos participantes e entrevistas semi-estruturadas, cujo objetivo era perceber os comportamentos e atitudes mediante o processo de leitura. Todos os instrumentos foram previamente pilotados. Foi enviado aos alunos selecionados, no início da pesquisa, anteriormente ao primeiro encontro presencial, um questionário em plataforma *online* sobre aspectos relacionados ao seu perfil e comportamentos de leitura, tanto em língua materna quanto em língua inglesa como LE (Anexo 6). As informações obtidas nesse questionário foram a base para o primeiro encontro com os alunos, quando essas informações foram aprofundadas.

As entrevistas semi-estruturadas foram pensadas de modo a melhor obter informações relacionadas às atitudes e sensações vivenciadas pelos participantes durante o processo de leitura e aconteceram de forma informal, para que os participantes se sentissem mais à vontade e, assim, suas respostas fossem mais autênticas possíveis. Pensando nisso e visando causar o menor impacto possível na autenticidade das respostas, as entrevistas não foram gravadas, elas são fruto das anotações e observações feitas pela pesquisadora.

Após as leituras realizadas, tanto dos *readers* quanto dos materiais não

simplificados, os alunos responderam algumas questões relacionadas à compreensão da história (Anexo 7) e um questionário Likert, adaptado de STOECKEL, REAGAN, HANN, (2012) E YAMASHITA (2004), sobre suas atitudes pós leitura (Anexo 8).

TABELA 6 – INSTRUMENTOS E OBJETIVOS

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Questionário on line (Anexo 6).	Perfil e hábitos de leitura.
Questões de compreensão (Anexo 7).	Compreensão geral da história lida.
Questionário Likert pós leitura (Anexo 8).	Atitudes pós leitura.
Entrevistas semi estruturadas.	Comportamentos, atitudes e sensações durante a leitura.

FONTE: a autora (2017)

Os participantes e a pesquisadora também usaram como meio de comunicação *e-mails* e foi criado um grupo de *What's App* para eventual troca de mensagens referentes às leituras que estavam sendo realizadas, esclarecimentos de dúvidas referentes aos encontros, etc. O contato via *e-mail* continuou até o final desta pesquisa.

## 6.5 DADOS

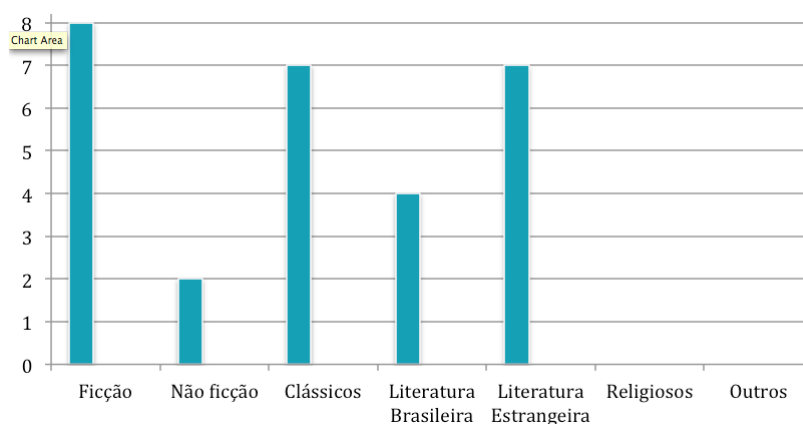
Após os encontros, as informações dadas pelos participantes eram analisadas e as respostas eram comparadas entre os dois grupos, o que tornava possível ver as semelhanças e diferenças entre eles. As respostas dos questionários também foram comparadas e analisadas.

Todas as informações obtidas mediante as entrevistas semi-estruturadas foram transformadas em anotações que subsequentemente foram transformadas em texto para facilitar a análise. Outras informações necessárias, complementos de informações dadas durante os encontros foram complementados via *email*.

## 7 RESULTADOS

Após análise dos dados obtidos, os seguintes resultados se destacaram. Com relação aos hábitos de leitura em LM, sete dos oito participantes responderam que possuem o hábito de ler por prazer (materiais não relacionados aos estudos) com frequência (no mínimo um livro por mês) e um lê às vezes (um livro a cada dois meses). Segundo o questionário aplicado, os gêneros preferidos (em ordem de preferência) são: ficção, clássicos, literatura estrangeira e brasileira (figura 4). Três participantes afirmaram ler entre cinco a dez livros por ano, enquanto que cinco participantes leram mais de dez livros ao ano. Dos participantes apenas um considera essa quantidade de leitura suficiente.

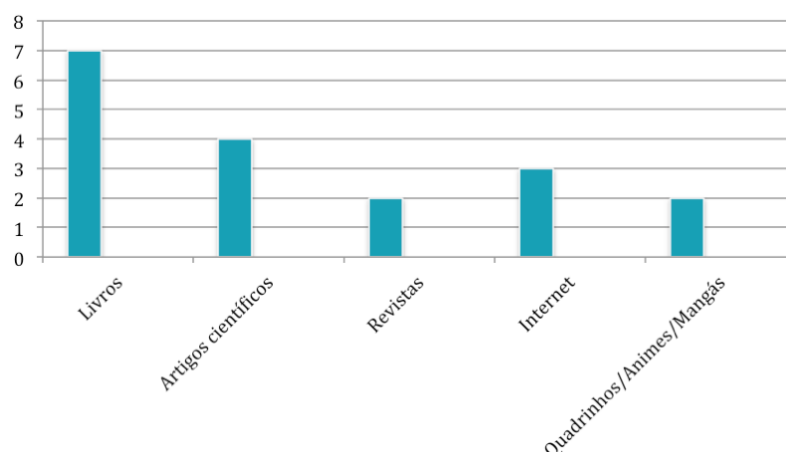
FIGURA 4 – GÊNEROS PREFERIDOS



FONTE: a pesquisadora (2016)

Quando perguntados a respeito de seus hábitos de leitura em língua inglesa, sete afirmaram ler em inglês às vezes (2 horas a 3 horas por semana) e um, com frequência (mais de 3 horas por semana), sendo que sete desses alunos leem a pedido de professores e apenas um lê por escolha própria. A leitura em LE é realizada principalmente na Internet (8 participantes), livros (7), artigos acadêmicos (4), revistas (2), quadrinhos (3) e outros materiais (2), sendo que o tempo dedicado a essa leitura é de cerca de 2 horas semanais (Figura 5).

FIGURA 5 – MATERIAIS DE LEITURA



FONTE: a pesquisadora (2016)

Com relação aos estudos prévios de inglês como língua estrangeira (LE), dos oito participantes, apenas dois não realizaram cursos em escolas de idiomas, tendo realizado seus estudos da língua durante o ensino regular ou de maneira autônoma. Os demais, frequentaram cursos em períodos que variam entre um a quatro anos.

Quanto aos obstáculos enfrentados ao ler em inglês, sete participantes afirmaram possuir dificuldades ligadas principalmente ao fluxo da leitura e a necessidade de interrompê-la periodicamente. No questionário, onde podiam marcar mais de uma opção referente às quais dificuldades enfrentaram durante a leitura, todos os participantes apontaram o vocabulário como sendo o principal item que causa lentidão na leitura. Com relação às pausas feitas para verificar o significado de palavras, sete participantes afirmaram verificar às vezes (1 palavra a cada duas páginas) e um frequentemente (1 palavra por página). Outro fator, citado por dois participantes, que fez com que interrompessem a leitura foi a desmotivação, causada pelo não acompanhamento do enredo, ter que repetir a leitura de algumas partes ou desinteresse pela história.

Dos oito alunos, quatro já tinham feito a leitura de um *reader* e essa leitura foi realizada em curso de idiomas (3), na escola regular (1), na universidade (1) e por vontade própria (2). Todos reconheceram que seu tempo dedicado à leitura em língua inglesa é insuficiente para o desenvolvimento de vocabulário e para criar o hábito de ler em LE.

É possível perceber através da fala dos alunos nas entrevistas semi-estruturadas que todos os participantes possuem boas relações com a leitura em LM.

São leitores que leem cerca de dez livros por ano, muito acima da média nacional de 4,9 livros por habitante/ano, segundo a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró Livro<sup>16</sup>. As entrevistas também mostraram que todos começaram a ler por prazer precocemente (entre 09 e 12 anos) e liam literatura infantil e gibis, passando em seguida para literatura infanto-juvenil. Algumas das obras mais citadas foram as séries Crepúsculo e Harry Potter. Esses participantes atualmente possuem gostos literários sofisticados e citaram durante as entrevistas serem leitores de clássicos da literatura brasileira (Clarice Lispector e Gilberto Freyre) e universal como Sidney Sheldon, Edgar Allan Poe e Kafka.

A experiência de transição da leitura em LM dos livros infanto-juvenis para a ficção adulta e clássicos da literatura se repete àqueles que já liam obras de ficção em inglês (7 participantes). Os primeiros livros completos a serem lidos em LE pelos participantes foram a série *Harry Potter*, citado por 3 participantes, sendo que 2 deles já tinham lido a série em português, conforme depoimentos transcritos abaixo:

“Ler Harry Potter em inglês fez mais sentido. Ter visto os filmes antes também ajudou na compreensão da leitura”. Carla

“Ao ler Harry Potter em inglês pude ver as diferenças da grafia entre o inglês britânico e o americano”. <sup>17</sup>Isadora

Outras obras citadas foram *Alice in Wonderland*, *The Sisterhood of the Traveling Pants*, *The Perks of Being a Wallflower* e *readers* como *Otelo* e *Sense and Sensibility*. Essa prática reforça a teoria de Nation (1997) ao dizer que adultos não nativos se beneficiam da leitura de materiais escritos para jovens falantes nativos. São livros ilustrados que usam vocabulário e estruturas simples, porém, mesmo estando em nível de linguagem adequado, nem sempre os temas infanto-juvenis são atrativos para os leitores adultos.

Ao tentarem elevar seu nível de leitura e partir para livros não simplificados com temas de seu interesse, a transição nem sempre é suave. Dos sete participantes que já tinham o hábito de ler obras literárias em inglês, quatro interromperam a leitura de alguma obra, alguns dos livros citados foram: *To Kill a Mockingbird*, *The Book Thief*, *The Casual Vacancy*, *Whuttering Heights* e *Frankenstein*. Todos afirmaram que o

---

<sup>16</sup>Disponível em < [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf) > Acesso em 04 jan de 2017.

<sup>17</sup> Informação oral.

motivo da interrupção foi a dificuldade com relação ao vocabulário. Como podemos ver nos seguintes depoimentos:

“Tentei ler de *The Book Thief* quando todos estavam falando sobre o livro, mas parei de ler por ser muito difícil e também tinha muitas palavras em alemão no meio da história, o que também contribuiu negativamente”. Carla

“Há um tempo atrás, comecei a ler *Whuttering Heights*, mas estava muito difícil, tinha muitas palavras desconhecidas, daí parei”. Júlia<sup>18</sup>

Depois de avaliar as respostas dos participantes relacionadas aos hábitos e gostos de leitura, o próximo passo foi a seleção dos materiais de leitura pelos alunos (tabelas 01 e 02). Alguns livros foram oferecidos pela pesquisadora para que os participantes escolhessem livremente de acordo com seus gostos e interesses. Entre os livros disponíveis encontravam-se obras de gêneros e autores diversos, não facilitados e *readers*. Alguns alunos, principalmente aqueles que fariam a leitura de materiais não facilitados, optaram por ler um livro que já possuíam, mas que não tinham lido anteriormente.

TABELA 7 - GRUPO DE CONTROLE - LEITORES DE MATERIAIS AUTÊNTICOS

PARTICIPANTE	LIVRO
Carla	The Picture of Dorian Gray
Helen	One Flew Over the Cuckoo's Nest
Isadora	The Picture of Dorian Gray
Júlia	Moby Dick

FONTE: a autora (2016)

TABELA 8 - GRUPO FOCAL - LEITORES DE *READERS* E MATERIAIS AUTÊNTICOS

PARTICIPANTE	READER	AUTÊNTICO
Aline	Jane Eyre	Silver Bay
Marcelo	Cries from the Heart	I live in your basement
Márcia	Ghost Stories	Persuasion
Ricardo	The Fly and other short stories	Robinson Crusoe

FONTE: a autora (2016)

<sup>18</sup>Informação oral

## 7.1 A ESCOLHA DOS MATERIAIS

Os alunos dos dois grupos, o de controle e o focal, escolheram seus livros livremente, baseados em seus interesses, conforme definido no Capítulo 5, Metodologia. Essa livre escolha foi considerada uma medida importante, pois assim aumentava a motivação para a leitura (NATION, 1997); se os materiais de leitura fossem indicados pela pesquisadora, isso poderia contribuir negativamente para a heterogeneidade entre os indivíduos, uma vez que um baixo nível de interesse poderia afetar negativamente sua vontade de ler. Perguntados sobre o motivo da escolha de cada um dos livros, as respostas dos participantes foram as seguintes:

- As alunas Carla e Isadora escolheram o mesmo livro, *The Picture of Dorian Gray* de Oscar Wilde, porém em encontros diferentes, sem uma saber da escolha da outra. Carla leu um exemplar fornecido pela pesquisadora, enquanto Isabel leu uma cópia que já possuía, porém nunca tinha lido. Ambas afirmaram terem feito essa escolha por já terem interesse em ler essa obra.
- Júlia escolheu *Moby Dick*, de Herman Melville, por ser um clássico da literatura universal e por já possuir um exemplar. Nunca tinha feito a leitura, pois achava que seria um livro muito difícil em relação ao vocabulário.
- Helen escolheu *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, de Ken Kesey, a única obra de literatura contemporânea escolhida. Ela já tinha interesse em ler esse livro anteriormente, pois sabia um pouco sobre o autor e resolveu aproveitar para fazer a leitura para a pesquisa. Outra razão é que a aluna, já sendo formada em Jornalismo, tinha interesse no gênero literário do livro que é uma das principais obras do jornalismo literário.

Os alunos participantes do grupo focal, que fariam a leitura de um *reader* e de um livro não simplificado, tiveram a opção de escolher entre vários exemplares fornecidos pela pesquisadora. Esses *readers* eram da coleção *Oxford Bookworms*, dos níveis 2 ao 6, de diferentes gêneros. Os participantes foram estimulados a escolher os que mais lhes interessassem, ler capa e contracapa e uma parte do primeiro capítulo, para que, desse modo, pudessem verificar o nível de dificuldade em que se sentiriam confortáveis a realizar a leitura, tendo sempre como base a teoria de “*i minus 1*” de

Day e Bamford (2008). Eles também foram informados que poderiam trocar de livro, caso esse se mostrasse inadequado ao nível de proficiência do participante, ou seja, muito difícil ou muito fácil. Tanto na escolha dos *readers*, quanto na dos materiais não facilitados, a adequação de dificuldade e interesse foram os princípios que guiaram essa escolha (Elley apud NATION, 1997).

Os participantes do grupo focal, além de escolherem um *reader*, escolheram um livro não facilitado para a realização da leitura da segunda parte da pesquisa. Os livros escolhidos foram *Persuasion* de Jane Austen, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Silver Bay* de Jojo Moyes e *I live in your basement*, da série *Goosebumps* de R.L. Stine. Pode-se perceber que esses alunos foram mais ecléticos em suas escolhas, escolhendo entre os títulos dois clássicos da literatura universal (*Persuasion* e *Robinson Crusoe*), um livro infanto-juvenil (*Goosebumps*) e um de literatura estrangeira contemporânea (*Silver Bay*). O processo de escolha ocorreu da mesma forma que a dos materiais anteriores, por afinidade ao tema, autor e nível de conhecimentos linguísticos da língua-alvo, sem que houvesse, em alguma etapa do processo, a intervenção da pesquisadora.

Márcia escolheu *Persuasion* por se tratar de um livro de uma autora que ela já conhecia e já possuía curiosidade em lê-lo, Ricardo leu *Robinson Crusoe*, por se tratar de um clássico da literatura e por possuir uma cópia, Aline escolheu *Silver Bay* por já ter lido outra obra da autora e Marcelo leu um exemplar da série *Goosebumps*, que foi apresentada a ele pela pesquisadora e, entre várias opções, escolheu *I live in your basement*.

## 7.2 COMPREENSÃO DE LEITURA

### 7.2.1 Grupo de controle

Como a leitura extensiva está diretamente ligada à leitura por prazer (Day e Bamford, 1998), foi importante explorar as impressões pessoais dos participantes sobre a satisfação durante o processo de leitura e suas dificuldades.

Os participantes não possuíam uma meta de leitura entre os encontros, eles eram estimulados a ler em seu próprio ritmo, assim como o fazem quando é uma leitura por prazer. Definir uma meta de leitura poderia dar um caráter de “dever de



casa” e isso influenciaria de maneira negativa as respostas dos participantes, pois o objetivo era justamente reproduzir o ambiente da leitura como passatempo.

As duas participantes que leram *The Picture of Dorian Gray*, Carla e Isadora, nunca participaram do mesmo grupo, para que suas impressões não fossem influenciadas uma pela outra. Para verificar a compreensão do livro, após a conclusão da leitura, os participantes responderam a um questionário de compreensão (Anexo 7).

Para Carla, o início da leitura foi difícil devido ao estilo e por se tratar de um livro publicado em 1890, com vocabulário difícil e antiquado.

“Desde o início gostei da forma que o autor escreve, mesmo que seja uma linguagem difícil. Precisei pesquisar algumas palavras no Google, como: *box* (camarote), *canvas* (tela), *entreat* (suplicar), *wearisome* (tedioso), as outras tentei entender o significado pelo contexto.”

A participante se sentiu confortável com a leitura, o ritmo foi fluido, ao contrário dos outros livros não facilitados que precisa ler a pedido dos professores do curso de Letras. Teve que pausar a leitura por estar em semana de provas e, ao chegar ao capítulo 11, a leitura perdeu o ritmo, pois nesse capítulo há muitas referências culturais desconhecidas por ela, como instrumentos musicais, obras de arte e artistas, lugares e jogos ligados ao século XIX. Devido a essa dificuldade, a aluna não leu esse capítulo e foi diretamente para o capítulo 12. A leitura despertou interesse em ler mais obras do autor e, quando perguntada se recomendaria o livro, ela respondeu que sim.

Em resposta às perguntas 7, 8 e 9 do questionário de compreensão, a participante deu nota 8 para sua compreensão geral do texto, 9 para nível de interesse e se sentiu confiante durante todo o processo de leitura, embora, segundo suas próprias palavras, “não tenha entendido 100% do vocabulário da maioria do texto”.

Para a outra leitora de *The Picture of Dorian Gray*, Isadora, a leitura fluuiu, segundo ela, até melhor do que esperava. Não procurou a definição das palavras desconhecidas, apesar dessa ter sido a maior dificuldade na leitura. Assim como Carla, ela ressalta o vocabulário específico e “antiquado” da obra e no que diz respeito a esse problema a aluna afirma: “Nessa parte, teve coisas que fiquei meio confusa, não sabia se estava entendendo bem. Percebi a falta de compreensão a partir do momento que li uns 3 parágrafos e comecei a ficar confusa com o que estava acontecendo”. A participante deu nota 8,5 para sua compreensão geral do texto, 8 para nível de interesse e se sentiu confiante durante a leitura.

Júlia, que leu *Moby Dick*, ao ser questionada pela razão que a levou a escolher essa obra, afirmou:

“Escolhi *Moby Dick* porque adoro Literatura e esse é um clássico da língua inglesa que ainda não havia lido. Há algum tempo tenho essa obra em inglês em casa, mas nunca comecei a ler, pois achei que não daria conta - achava que o vocabulário seria um problema, uma vez que o livro foi escrito no século XIX. Por fim, achei que a proposta de ajudar nessa pesquisa seria uma boa oportunidade para encarar essa leitura indispensável”.<sup>19</sup>

Durante as entrevistas afirmou que, mesmo sendo um livro publicado em 1851, com vocabulário difícil, a leitura estava fluindo e por estar sendo realizada no ônibus, não teve como verificar as palavras no dicionário; a aluna declarou ter perdido muito das nuances do texto por não ser proficiente na língua. Alguns exemplos de vocabulário citados por ela foram: *higgledy-piggledy* (franzino), *boisterously* (ruidosamente), *skrimshander* (pessoa que tem o hábito de esculpir em ossos de baleia, como forma de passatempo), *bamboozingly* (enganar, fraudar). O capítulo que mais chamou a sua atenção foi o 42, *The Whiteness of the Whale* que fala sobre as diferentes maneiras de descrever a cor branca, fazendo um paralelo, segundo suas próprias palavras, “entre puro e assustador”. Em suas próprias palavras, “um tubarão branco é mais assustador que um cinza”.

Segundo Júlia, algumas partes, nas quais a narração não é feita em primeira pessoa, foram mais difíceis de compreender devido ao grau coloquial/informal dos diálogos que são cheios de interjeições (*hist*), abreviações (*a'ready*), a grafia (*airley*) e a sintaxe próprias da comunicação oral. Essas formas antiquadas de linguagem como *airly*, *a'ready*, *ye*, levaram-na à seguinte interpretação: “a grafia de *airley*, eu interpretei como sinônimo de *early* na frase: “*Normally he's an early bird— airley to bed and airley to rise*” e a palavra *a'ready* que eu entendi como sendo *already* e também as várias vezes que apareceu a palavra *ye*, que eu já sabia se tratar de uma forma antiga de *you*”. Por essas nuances da linguagem, ela avaliou sua compreensão do texto em 7.

Ainda de acordo com Júlia, havia cerca de quatro palavras desconhecidas por página e o vocabulário mais difícil foi aquele relacionado à vida marinha. Para ela, esses longos capítulos caracterizando baleias e instrumentos de caça tornaram a

---

<sup>19</sup> Informação oral.

leitura um pouco cansativa e tediosa. Entre essas palavras, estavam as referentes a partes do navio (*gunwale* e *tiller*), objetos usados na navegação (*windlass*), direção do vento (*leeward*), entre outras. Durante todo o processo de leitura, a aluna se mostrou motivada e confiante, fato que foi possível verificar durante os encontros presenciais, quando foi possível ver seu entusiasmo ao falar da obra. Ela deu nota 8 ao nível de interesse, baseada no fato de ser uma narrativa bastante envolvente. Foi a única participante que afirmou ter estabelecido uma “meta de leitura” diária de 60 a 80 páginas, mas, em alguns dias, não conseguiu cumpri-la.

Helen leu *One Flew Over the Cuckoo's Nest* e durante a leitura se mostrou motivada, visivelmente entusiasmada, porém achou que seria mais fácil; essa dificuldade enfrentada se deveu, principalmente, ao vocabulário.

“A linguagem é bem coloquial e muitas vezes a estrutura não obedece as regras da norma padrão (*you was, she don't*) e as palavras são escritas da maneira como são faladas (*miz, nothin', morning', soo-pah, ol'*), isso dificultou quando se tratava de uma palavra que desconhecia”.<sup>20</sup>

A característica coloquial da linguagem pôde ser vista, segundo destaque da própria participante, através do uso frequente de onomatopeias (*kashash, click*) e na descrição do modo de falar de uma pessoa com gagueira, “Achei interessante a reprodução do modo de falar da gagueira do personagem Billy, em frases como, *his own sh-sh-shadow; he was here wh-when I c-came*”.

O vocabulário específico relacionado ao hospital (*cogs, watchmakers' pliers*) e à área de saúde (*leucotomy, lobotomy*), dificultou um pouco a leitura, porém, ela procurou não interromper para usar o dicionário. Algumas das expressões usadas para descrever os problemas mentais dos pacientes, foram interpretadas de maneira intuitiva pela participante. “Algumas expressões como *brain burning, bull goose loony, shock shop* eu entendi mais ou menos, por associação.”

Devido à dificuldade com a linguagem, a participante não recomendaria o livro para leitores que estão aprendendo inglês em níveis básicos e intermediários. Mesmo assim sua nota de compreensão foi 8, nível de interesse 7 e se sentiu confiante durante a leitura.

---

<sup>20</sup> Informação oral.

### 7.2.2 Grupo focal

Os primeiros participantes a ler os *readers* foram Ricardo e Márcia. Ricardo leu *The Fly and Other Short Stories*, um livro da coleção *Oxford Bookworms*, gênero horror, nível 6 (cerca de 2500 *headwords*). O livro é formado por uma série de contos escritos por autores diferentes e a leitura fluiu porque a linguagem era fácil, por isso o participante classificou a compreensão como 10. Não achou as histórias criativas, o que causou decepção, pois o gênero “horror”, em sua opinião, não condizia com o teor das histórias, o que rendeu ao *reader* nota 7 quanto ao interesse. O conto que mais gostou foi *The Whispering Gallery*, que causou uma sensação de expectativa e agonia durante a leitura, correspondendo assim, segundo ele, à classificação do gênero “horror”.

A leitura do *reader*, segundo o participante, motivou-o a ler mais em inglês e a facilidade da linguagem causou fluidez na leitura, o que o instigou a fazer mais leituras. Mesmo tendo, segundo o próprio leitor, linguagem fácil, algumas palavras desconhecidas foram procuradas no dicionário, principalmente as que interferiram na compreensão do texto. Ele deu como exemplo as palavras *nuisance* (chatice, incômodo) e *steam hammer* (martelo a vapor). Ele recomendaria a leitura do livro.

Márcia, a princípio, afirmou que preferiria não ler um *reader*, pois para ela a linguagem seria inferior. Porém, após ser apresentada à alguns exemplares, decidiu por ler um, para conhecer o gênero. Escolheu *Ghost Stories*, da *Oxford Bookworms*, nível 5 (1800 *headwords*). Ela participou e leu o livro em dois dias e, segundo ela, a leitura fluiu por ser do gênero ficção e por não precisar parar para ver as palavras no dicionário. Conferiu apenas uma, *pliable* (flexível). As sensações causadas pelo livro foram positivas, apenas o conto de *Bram Stoker* a decepcionou, pois esperava mais de um conto desse autor. A linguagem foi fácil, mas não desmotivante, pelo contrário e seu nível de compreensão foi 10. Os contos foram decepcionantes, mas não por causa da linguagem e sim pela expectativa criada, já que se tratava de um *reader* classificado como suspense e ser o primeiro livro do gênero lido por ela, por esse motivo ela deu a seu nível de interesse nota 6. Mesmo assim, ela recomendaria o livro para estudantes de inglês de nível intermediário.

Marcelo leu o *reader Cries from the Heart: Tales from Around the World*, da *Oxford Bookworms* nível 2 (700 *headwords*). Ele nunca tinha completado a leitura de um livro em inglês antes e se sentiu satisfeito por ter conseguido finalizar a leitura e

compreender as histórias, atribuiu-se nota 9. O aluno sentiu dificuldades no início, contudo, depois de ler as três primeiras histórias começou a sentir-se mais motivado a ler; em sua opinião, a experiência foi positiva. “A leitura contribuiu porque é preciso ter motivação para ler, em especial em língua estrangeira, e a leitura do *reader* me instigou a fazer outras de outros gêneros”.

Durante a leitura ele se deparou com várias palavras e expressões novas que não necessariamente o impediam de compreender. Por precaução, em suas próprias palavras, leu o livro acompanhado de um dicionário de inglês e do computador para eventuais consultas. Todas as pesquisas foram feitas no momento em que surgiram as dúvidas e isso o ajudou a prosseguir a leitura.

Aline fez a leitura da versão facilitada de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, retirada do website <sup>21</sup>*English E-books*, um website especializado em livros de leitura facilitada no qual é possível ler *online* ou fazer *download*. Segundo ela, a leitura do *reader* foi estimulante e rápida, levando apenas 4 horas para finalizá-la. Compreendeu totalmente o texto, dando nota 10 para essa questão e também para seu nível de interesse da obra. Para ela, a história foi cativante desde o início, o que despertou a vontade de ler a história em sua versão não facilitada. Ela se sentiu confiante durante a leitura e recomenda o *reader*.

Após a leitura dos *readers*, os alunos do grupo focal realizaram leituras de materiais não facilitados e responderam o mesmo questionário quanto à compreensão da leitura que responderam referente aos *readers*.

Márcia leu *Persuasion* de Jane Austen e teve dificuldades no início da leitura, tanto por causa do vocabulário quanto ao tema do livro. Porém, persistiu e, segundo ela, “valeu muito a pena ter continuado, pois a partir de determinada parte do livro a leitura começou a melhorar”.

“Tive dificuldades em ler esse livro. Estava sofrendo junto com Anne e fiquei até um pouco deprimida, então não tinha muita vontade de continuar a ler. Mas a partir do momento que Captain Wentworth parou de se importar com Louisa Musgrove, eu comecei a me interessar bastante pela leitura”.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup>Disponível em < [www.english-e-books.net](http://www.english-e-books.net) >. Acesso em 15 ago de 2016.

<sup>22</sup> Informação oral.

Quanto à compreensão do texto, ela a classificou em 7, pois havia muitas palavras desconhecidas, que comprometeram o fluxo da leitura devido às pausas para procurar o significado. A aluna cita que, em um dado momento, teve que procurar uma frase inteira no *Google* tradutor, pois essa frase era em inglês antigo; o livro foi escrito em 1817, “era inglês arcaico, de um jeito que nem inglês parecia”. Essa passagem era importante para a compreensão de um dos acontecimentos da história e episódios parecidos aconteceram em momentos diferentes da leitura, causando dificuldade na compreensão de detalhes do enredo.

Com relação ao nível de interesse, ela também o classifica como 7, pois admite ter tido dificuldades em ler esse livro, no entanto, ela recomenda a sua leitura. A parte positiva da experiência para ela foi o fato de ter aprendido palavras novas e sentir que até o jeito de falar inglês pode melhorar devido à riqueza da leitura.

Marcelo leu *I live in your basement*, da série *Goosebumps*, uma popular série americana voltada ao público juvenil, com 62 títulos. Sua escolha foi adequada, pois por se tratar de literatura infanto-juvenil não facilitada, o nível linguístico estava dentro do seu conhecimento (*i minus I*), já que esse foi o primeiro livro não facilitado que ele leu.

A experiência, segundo ele, foi positiva, deu nota 8 para a compreensão, pois, “o livro não-facilitado é mais extenso e a leitura me cansava com mais facilidade”. Seu nível de interesse foi 10, pois estava empolgado com o fato de poder ler melhor em inglês, o que gerou um efeito positivo dando-lhe confiança. Para ele, a experiência foi muito produtiva, pois, “daqui para frente minha rotina no curso de Letras exigirá cada vez mais leituras de textos não-adaptados. A aquisição de vocabulário durante as experiências com os livros me ajudará nas próximas aulas do curso (língua escrita e oral)”.

Ricardo leu *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe e foi o participante que mais teve dificuldade com a leitura devido à inadequação do nível de conhecimento linguístico. Desde o início ele percebeu a linguagem difícil e o uso de inglês antigo, devido ao fato do livro ter sido escrito em 1719. A dificuldade causou sentimentos negativos no leitor, que em suas próprias palavras classificou a leitura como “não cativante e que, por isso, meus pensamentos não foram positivos”. Para ele, o nível de compreensão geral e de interesse foi 3, não se sentiu confiante e não finalizou a leitura, “num determinado ponto houve uma série de sentenças encaixadas e que me prenderam por um bom tempo. A solução foi ler mais e várias vezes”.

Perguntado sobre se recomendaria o livro, ele respondeu que apenas para pessoas com bom domínio de inglês e, em suas próprias palavras, “para bibliófilos britânicos de meia-idade”.

Outra participante que teve problemas com a leitura do material não facilitado foi Aline, que escolheu *Silver Bay* de Jojo Moyes. Foi a participante que escolheu o livro publicado mais recentemente, em 2008, de uma autora que está fazendo bastante sucesso atualmente. Porém, dessa vez a leitura não foi atraente como a anterior e a participante não a concluiu, pois, segundo ela, a história não foi atraente. Ela leu apenas os dois primeiros capítulos (um total de 34 páginas) e o vocabulário não foi um empecilho para a compreensão, deixando-a confiante com relação à leitura, no que diz respeito à compreensão geral do texto.

### 7.3 PERCEPÇÕES DE PRAZER E FACILIDADE DE LEITURA

O prazer pela leitura depende do roteiro de cada livro, já a facilidade ou dificuldade da experiência de leitura, segundo Uden, Schmitt e Schmitt (2014), deve estar o mais próximo possível das exigências linguísticas desse livro e da proficiência do leitor. E isso foi fácil de constatar entre os participantes desta pesquisa.

Após a leitura, eles responderam um questionário Lickert (STOECKEL, REAGAN, HANN, 2012 E YAMASHITA, 2004), com valores que variavam entre 1 a 5, sendo 1 discordo totalmente e 5 concordo totalmente. Esse questionário trazia 19 questões e foi dividido entre compreensão geral e vocabulário, questões de 1 a 9 e sensações causadas pela leitura, questões 10 a 19 (Anexo 8).

Ao serem perguntadas quanto à facilidade da leitura, apenas uma respondeu que concorda totalmente com a afirmação de que a leitura foi fácil; as outras três participantes afirmaram não ter certeza. Para as quatro participantes havia muitas palavras desconhecidas, mas essas palavras não atrapalharam a compreensão do texto, mesmo que três delas (Carla, Helen e Júlia), tenham afirmado a necessidade de fazer pausas na leitura para procurar o significado de palavras e a frequência de palavras desconhecidas deixaram-nas ansiosas. As quatro precisaram reler alguma parte do livro para compreender a história. As participantes foram unânimes ao afirmar que aprenderam novo vocabulário e que a leitura contribuiu de maneira positiva em seus conhecimentos da língua.

FIGURA 6 – QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO DE CONTROLE

	Isadora	Carla	Helen	Júlia
1. A leitura foi fácil.	5	3	3	3
2. Havia muitas palavras desconhecidas.	4	4	4	3
3. As palavras desconhecidas não atrapalharam a compreensão da história.	5	4	5	4
4. Procurei o significado de várias palavras e por isso interrompi a leitura várias vezes.	5	2	1	2
5. Apreendi vocabulário novo ao ler esse livro.	5	5	5	5
6. Me senti ansioso(a) ao me deparar com palavras desconhecidas.	5	3	1	2
7. Eu entendi a história e consigo recontá-la.	5	5	5	5
8. A leitura contribuiu de maneira positiva para meus conhecimentos de inglês.	5	4	5	4
9. Precisei ler algumas partes do livro mais de uma vez, para compreender melhor.	4	5	5	4

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

Com relação à segunda parte do questionário, dedicado às sensações de leitura, as participantes também divergiram em alguns pontos. A leitura foi rápida para apenas uma delas, as outras três afirmaram terem levado mais tempo que o esperado para completar a leitura; uma inclusive (Carla), afirma ter “pulado” algumas partes, o que, curiosamente, não implicou em avaliação negativa de outras questões do questionário que avaliavam a motivação e sensações positivas. As impressões das participantes foram positivas, tanto nas sensações, como na motivação, confiança e desenvolvimento das habilidades de leitura (figura 7).



FIGURA 7 – QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO DE CONTROLE

	Isadora	Carla	Helen	Júlia
10. A leitura foi rápida.	4	3	2	1
11. A leitura foi frustrante por ser muito difícil.	1	2	2	2
12. A leitura de algumas partes do livro foi mais lenta que outras.	4	5	4	5
13. Me senti bem ao terminar a leitura do livro.	5	5	5	5
14. Ao terminar a leitura me senti motivado a ler mais em inglês.	5	4	5	4
15. Tive sensações positivas durante a leitura.	5	4	3	4
16. A leitura realizada contribuiu para meu desenvolvimento como leitor em LE.	5	5	5	5
17. Após realizar essa leitura, me sinto mais confiante em ler em inglês.	5	5	5	5
18. A leitura levou mais tempo do que eu esperava.	1	4	5	5
19. Pulei algumas partes da leitura.	1	4	1	1

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

Do grupo dos participantes que leram os *readers*, todos concordaram totalmente com a afirmativa de que a leitura foi fácil. Para três deles, havia poucas palavras desconhecidas, e elas não atrapalharam a compreensão da leitura, nem causaram ansiedade. Apenas um participante (Marcelo), afirmou que as palavras desconhecidas eram muitas, porém ele não procurou suas definições. Mesmo que isso possa ter lhe causado certa ansiedade (vide pergunta 6, tabela 8), preferiu dar continuidade a leitura e entender pelo contexto. Ao contrário de Ricardo, que mesmo conhecendo a maioria das palavras, teve necessidade de parar a leitura para procurar no dicionário as poucas que lhe eram desconhecidas. Nenhum dos participantes precisou reler partes do livro para melhor compreensão (figura 8).

FIGURA 8– QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO FOCAL, *READERS*

	Marcelo	Aline	Márcia	Ricardo
1. A leitura foi fácil.	5	5	5	5
2. Havia muitas palavras desconhecidas.	4	2	1	2
3. As palavras desconhecidas não atrapalharam a compreensão da história.	4	5	5	4
4. Procurei o significado de várias palavras e por isso interrompi a leitura várias vezes.	1	1	1	5
5. Aprendi vocabulário novo ao ler esse livro.	5	4	5	4
6. Me senti ansioso(a) ao me deparar com palavras desconhecidas.	3	1	1	1
7. Eu entendi a história e consigo recontá-la.	4	5	5	5
8. A leitura contribuiu de maneira positiva para meus conhecimentos de inglês.	5	5	5	4
9. Precisei ler algumas partes do livro mais de uma vez, para compreender melhor.	2	2	1	2

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

A melhor compreensão do vocabulário se reflete na segunda parte do questionário. A leitura dos *readers* foi fácil, os leitores sentiram-se confiantes, motivados a ler mais, o que possibilitou desenvolvimento da leitura em LE. Mesmo que todos tenham afirmado que a leitura foi rápida, dois participantes (Marcelo e Ricardo), afirmaram que a leitura foi mais lenta em algumas partes.

Podemos ressaltar as reações de Márcia, que ao contrário dos seus colegas, afirmou “não ter certeza” quanto às questões 13 e 15, referentes às sensações positivas durante a leitura e se sentir bem no seu término. Vale lembrar que Márcia teve um pouco de resistência ao ser apresentada aos *readers* e esse fato pode ter influenciado suas respostas. A questão que teve as respostas mais variáveis entre os leitores dos *readers* foi a 12, “a leitura de algumas partes do livro foi mais lenta que outras”. Dois participantes, Marcelo e Ricardo, os mesmos que afirmaram terem tido problemas com vocabulário, deram notas 4 e 5 (concordo e concordo totalmente) com relação à lentidão de algumas partes do livro. As outras duas participantes, Aline e Márcia, não tiveram esse problema (figura 9).

FIGURA 9– QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO FOCAL, *READERS*

	Marcelo	Aline	Márcia	Ricardo
10. A leitura foi rápida.	4	5	5	4
11. A leitura foi frustrante por ser muito difícil.	1	1	1	1
12. A leitura de algumas partes do livro foi mais lenta que outras.	5	2	1	4
13. Me senti bem ao terminar a leitura do livro.	5	5	3	5
14. Ao terminar a leitura me senti motivado a ler mais em inglês.	5	5	5	5
15. Tive sensações positivas durante a leitura.	4	5	3	4
16. A leitura realizada contribuiu para meu desenvolvimento como leitor em LE.	5	5	5	4
17. Após realizar essa leitura, me sinto mais confiante em ler em inglês.	5	4	5	4
18. A leitura levou mais tempo do que eu esperava.	1	1	1	2
19. Pulei algumas partes da leitura.	1	1	1	1

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

Quando esses mesmos alunos fizeram a leitura dos livros não facilitados, os resultados se aproximaram aos daqueles que leram apenas os originais, porém algumas diferenças podem ser constatadas; os participantes procuraram entender mais pelo contexto, sem procurar (muito) no dicionário (figura 10).

Com relação à facilidade da leitura, as respostas variaram bastante. O único que concordou com a afirmação, “a leitura foi fácil”, foi justamente Marcelo, o participante que estava lendo um livro autêntico pela primeira vez. Ele e Ricardo foram os participantes que afirmaram terem procurado mais palavras no dicionário. Para Ricardo, inclusive, a quantidade de palavras desconhecidas atrapalhou a compreensão da história. Para os demais participantes a leitura não foi fácil, ao lerem o material autêntico, a maior quantidade de palavras desconhecidas causou interrupções, lentidão, ansiedade e a necessidade de reler algumas partes (figura 10).

FIGURA 10– QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 1, GRUPO FOCAL, AUTÊNTICOS

	Marcelo	Aline	Márcia	Ricardo
1. A leitura foi fácil.	4	1	3	2
2. Havia muitas palavras desconhecidas.	4	3	5	5
3. As palavras desconhecidas não atrapalharam a compreensão da história.	4	4	4	1
4. Procurei o significado de várias palavras e por isso interrompi a leitura várias vezes.	5	2	2	5
5. Apreendi vocabulário novo ao ler esse livro.	5	--	5	5
6. Me senti ansioso(a) ao me deparar com palavras desconhecidas.	5	2	3	3
7. Eu entendi a história e consigo recontá-la.	5	3	5	4
8. A leitura contribuiu de maneira positiva para meus conhecimentos de inglês.	5	3	5	4
9. Precisei ler algumas partes do livro mais de uma vez, para compreender melhor.	5	3	5	4

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

Podemos perceber na segunda parte do questionário, no que diz respeito à velocidade da leitura e às sensações, que os alunos do grupo focal se sentiram menos frustrados ao se depararem com dificuldades. A leitura foi mais lenta que a leitura de *readers*, mas isso não causou frustração para os leitores. Vale chamar a atenção para os participantes Aline e Ricardo, que não completaram a leitura por motivos diferentes. Ela por não ter se identificado com o tema, e ele por ter escolhido um livro com nível muito além de suas habilidades linguísticas. Para Ricardo, a leitura foi frustrante e causou sensações negativas. Para Aline, a tentativa de leitura fez com que suas respostas às questões 15, 16 e 17, sobre sensações positivas, contribuições no desenvolvimento linguístico e confiança, foram de “não ter certeza”. O que pode ter causado sensações neutras ou negativas.

Os participantes que terminaram a leitura, Márcia e Marcelo, não tiveram grandes problemas, apenas a lentidão em algumas passagens, mas não “pularam” nenhuma parte do livro (figura 11).

FIGURA 11– QUESTIONÁRIO PÓS LEITURA PARTE 2, GRUPO FOCAL, AUTÊNTICOS

	Marcelo	Aline	Márcia	Ricardo
10. A leitura foi rápida.	3	1	2	1
11. A leitura foi frustrante por ser muito difícil.	1	1	1	4
12. A leitura de algumas partes do livro foi mais lenta que outras.	5	4	5	4
13. Me senti bem ao terminar a leitura do livro.	5	--	5	--
14. Ao terminar a leitura me senti motivado a ler mais em inglês.	5	--	5	--
15. Tive sensações positivas durante a leitura.	5	3	5	2
16. A leitura realizada contribuiu para meu desenvolvimento como leitor em LE.	5	3	5	4
17. Após realizar essa leitura, me sinto mais confiante em ler em inglês.	5	3	5	4
18. A leitura levou mais tempo do que eu esperava.	3	5	5	4
19. Pulei algumas partes da leitura.	1	1	1	1

FONTE: *print* de tela do questionário (2016)

## 8 DISCUSSÃO

O principal objetivo desta pesquisa foi verificar quais as diferenças dos processos cognitivos e metacognitivos da leitura de materiais simplificados e autênticos, focando principalmente na motivação, confiança e prazer durante o processo de leitura. Para explorar as diferenças entre as experiências de leitura realizadas pelos participantes, foram avaliadas a compreensão, suas percepções relativas ao prazer e a facilidade da leitura. Outro objetivo era verificar se a leitura dos *readers* pode desenvolver nos aprendizes o gosto pela leitura em LE e ser um elemento de transição para a leitura de materiais autênticos.

Esse estudo mostrou evidências que reafirmaram, conforme já identificado por vários autores, que a leitura em LE depende de alguns fatores básicos, como: gosto pela leitura em LM, importância de ler materiais dentro do nível linguístico apropriado do aprendiz e seleção do próprio material.

Ademais, as crenças, atitudes e comportamentos de leitura em LM dos participantes, tiveram uma influência clara em suas atitudes de leitura em LE, desde o momento da escolha do material que leriam para a pesquisa. Dos oito livros autênticos escolhidos por eles (tanto do grupo focal quanto do grupo de controle), cinco eram clássicos da literatura; os dois livros mais recentes, *One Flew Over the Cuckoo's Nest* e *Silver Bay*, foram escolhidos baseados em conhecimentos prévios sobre os autores.

Várias das reações dos participantes chamaram a nossa atenção. Variáveis que ainda não foram muito analisadas por pesquisadores também vieram à tona. Graças às entrevistas e aos esforços para encorajar a leitura dos *readers* nos contextos habituais dos participantes (e não em situações artificiais de “laboratório”), foi descoberto que o local onde a leitura é feita pode influenciar o uso de dicionários e vice e versa. Durante as leituras, alguns dos participantes utilizavam seus horários livres entre aulas e demais atividades e, principalmente, o deslocamento de um local para outro. As participantes que mencionaram ler no ônibus ou em outro meio de transporte (Helen, Júlia e Márcia), citaram não terem procurado o significado das palavras desconhecidas e isso se deu em grande parte pelo fato de não terem como fazê-lo, já que não possuíam um dicionário no momento.

De fato, o tema “vocabulário” naturalmente surgiu várias vezes. Como foi mencionado mais de uma vez, a necessidade de entender o vocabulário para alguns

participantes era tão grande, que as leituras só foram realizadas com a possibilidade de conferir as palavras desconhecidas. Chamou a atenção dois participantes: Ricardo e Marcelo, que desde as entrevistas iniciais já era possível perceber a necessidade/curiosidade que tinham em saber o significado de novas palavras. Ricardo chegou a afirmar que em uma de suas leituras anteriores em inglês – *Alice in wonderland*, chegou a manter um registro escrito da tradução de quase todo o livro. Não me surpreendeu a sua afirmação de ter interesse em se aprofundar em estudos de tradução após terminar a graduação. Marcelo também tinha essa necessidade de consultar o dicionário, ele afirmou várias vezes que se sentia inseguro sem ele, por se considerar o participante com nível de inglês “mais fraco”.

Os dados mostram que os alunos se sentiram mais ansiosos, menos confortáveis e menos confiantes na leitura em LE quando o nível estava inadequado às suas competências linguísticas. Isso aconteceu com quase todos os participantes que leram os materiais autênticos, mas vale citar principalmente o caso de Ricardo que teve uma experiência bem negativa ao ler *Robinson Crusoe*, ao ponto de não completar a leitura. Demais dificuldades com vocabulário, principalmente específico, foram citadas por Carla, Helen e Júlia, cujos livros continham muitas particularidades de vocabulário, seja a linguagem “antiga” de *The Picture of Dorian Gray*, a vida marinha de *Moby Dick* ou a coloquialidade de *One Flew Over the Cuckoo’s Nest*, porém suas escolhas estavam mais adequadas à sua proficiência. As três participantes afirmaram que a leitura foi mais lenta que esperavam. Das participantes do grupo focal apenas Isadora afirmou que a leitura fluiu melhor que ela esperava.

Os resultados fornecem suporte para a crença de que aprendizes de LE podem, de fato, passar da leitura de textos facilitados, como os *readers*, para a leitura de textos mais desafiadores, como livros didáticos, artigos e contos. Isso pode ser observado principalmente no comportamento de Marcelo, o participante que leu os primeiros livros completos em inglês para esta pesquisa. Sua transição dos *readers* para o autêntico foi tranquila e gerou motivação para realizar mais leituras.

Márcia, Ricardo e Aline foram participantes que tiveram reações diversas relacionadas aos *readers*. No início, Márcia se mostrou resistente à ideia de ler um *reader* por achar que a linguagem seria, em suas próprias palavras, “mastigada”, crença compartilhada por Ricardo. Ao final, ambos viram a experiência de maneira positiva, principalmente ao conhecer os diferentes níveis e gêneros disponíveis dos *readers* e vê-los como uma ferramenta pedagógica a ser usada com seus futuros

alunos. Márcia observou, porém, que não gostou das ilustrações do livro; em sua opinião isso os “infantiliza”, causando um efeito negativo.

Aline escolheu uma adaptação do clássico *Jane Eyre* e sentiu curiosidade em ler o autêntico, por achar que a linguagem será “mais completa e bonita”. Essa necessidade de autenticidade foi vista em vários momentos da pesquisa, nas conversas, na troca de *e-mails* e nos resultados; não apenas a autenticidade da língua em si, mas também da obra como um todo, sua contextualização histórica, autores, etc. Isso foi verificado nas entrevistas de muitos participantes, destacando Márcia, Carla e Helen. Márcia afirmou preferir ler clássicos em português, para não perder nenhum aspecto da linguagem, Carla passou a entender melhor o contexto de *Dorian Gray* ao ler uma biografia do autor (Oscar Wilde) e descobrir que era homossexual e Helen que escolheu *One Flew Over the Cuckoo's Nest* baseada em sua formação anterior em Jornalismo, o que revela uma leitura interpretativa feita por parte das participantes. A autenticidade de gênero também pode ser percebida nas falas de Márcia e Ricardo em relação às suas leituras dos *readers*, em que se sentiram decepcionados por esperarem “mais” do gênero ficção apresentado.

Não apenas o nível linguístico pode afetar o sucesso da leitura, mas também a escolha adequada por um tema que agrada o leitor e, algumas vezes, isso só é verificado ao iniciar a leitura, foi isso que aconteceu com Márcia e Aline. Márcia tinha escolhido *Persuasion* por se tratar de uma obra de Jane Austen, autora cujas obras *Orgulho e Preconceito*, *Razão e Sensibilidade*, já havia lido anteriormente. Porém, a leitura teve um início difícil, devido ao tema e até ao comportamento de alguns personagens; no entanto, a participante persistiu, finalizou a leitura, gostou e teve sensações positivas. O mesmo não aconteceu à Aline, que abandonou a leitura de *Silver Bay*, cujo motivo da escolha também foi o fato de já ter lido outro título da autora, mas dessa vez o livro não agradou, ela desistiu da leitura e não possui planos de retornar a lê-lo no futuro, a sensação causada foi negativa.

A leitura, os encontros, as discussões foram positivos para os pesquisados, pois aumentaram o prazer e a curiosidade pela leitura em LE, principalmente por tirar o foco da compreensão da palavra e direcioná-los para o todo (inclusive para Ricardo e Marcelo), apresentando materiais diferentes para a leitura. Isso foi demonstrado pelos participantes ao final dos encontros presenciais, quando quatro deles (Márcia, Ricardo, Carla e Marcelo) criaram um “grupo de leitura”, com discussões via *What's App*, com a participação de outros dois colegas não participantes desta pesquisa. O



primeiro livro discutido, em versão PDF, foi *Percy Jackson*, um livro juvenil.

Como complemento, foi perguntado aos participantes, via *e-mail* e mensagem de *What's App*, alguns meses após a conclusão da pesquisa, se eles continuavam a ler em inglês. Dos oito participantes, seis responderam (4 do grupo focal e 2 do grupo de controle) e os resultados foram bem satisfatórios. Helen e Júlia, do grupo de controle, já eram leitoras em LE antes da pesquisa e continuam suas leituras. Helen foi a que mais leu, principalmente, contos e ficção de autores como Truman Capote e Vladimir Nobokov; Júlia leu artigos sobre literatura, contos e livros relacionados a matérias da faculdade. Do grupo focal, todos os participantes continuam lendo em inglês: Márcia realizou leituras principalmente ligadas aos seus estudos como contos, livros didáticos e artigos e leu mais um *reader*, *The Age of Innocence*; Ricardo leu textos autênticos na *Internet*, sobre temas variados; Aline leu artigos para a faculdade, *short stories* na *Internet* e Marcelo leu artigos para o curso e esperava ler mais nas férias, inclusive me pediu algumas sugestões de leitura e o envio de mais *readers* e autênticos juvenis (em formato *e-book*). Segundo ele, “a leitura dos *readers* foi o pontapé para que eu me interessasse mais por ler em inglês”.

## 9 CONCLUSÃO

Esperamos, com este trabalho, ter dado um passo adiante acerca da pesquisa sobre a leitura extensiva no Brasil, principalmente no que diz respeito às atitudes cognitivas e metacognitivas do processo, ao documentar seus efeitos positivos na abordagem de diferentes aspectos da leitura em LE. Como vimos no decorrer deste estudo, este tema é amplamente estudado em outros países, com trabalhos de destaque principalmente no contexto asiático, porém, ainda há pouco sobre ele focado na realidade sulamericana e, principalmente, brasileira.

De acordo com as observações e resultados deste estudo, algumas diferenças entre os leitores de *readers* e autênticos merecem destaque. Os aprendizes que leram *readers* não tiveram tantas dúvidas com relação ao vocabulário, o que tornou a leitura rápida, baixou a ansiedade, promoveu autoconfiança, causou sensações positivas e estimulou mais leituras. Todos os participantes do grupo focal prosseguiram em suas leituras e se sentiram mais confiantes para ler materiais autênticos, como artigos acadêmicos, textos da *internet*, *short stories*, e outros. Concordamos que a mudança dos *readers* para textos não facilitados é possível para alunos motivados e que a escolha de textos autênticos com os quais eles se sintam confortáveis é fundamental para uma experiência bem sucedida (UDENet al., 2014; WARING, 2008).

Os alunos do grupo de controle leram de forma mais lenta e tiveram mais dúvidas quanto ao vocabulário, porém, o fato de estarem lendo um texto autêntico, selecionado por eles com base em seus interesses prévios, causou sensações positivas. Como visto em Uden et al. (2014), mesmo com menos de 98% do vocabulário necessário para a leitura, com muitos desafios, os leitores acharam o esforço recompensador. Alguns dos participantes fizeram suas escolhas, talvez de modo não consciente, baseadas em autores já conhecidos por eles (Helen, Aline, Márcia), assim como histórias clássicas, cujo enredo já era familiar (Ricardo), caracterizando uma forma de *narrow reading*, sugerida por Krashen (apud MCQUILLAN, 2016). É fácil constatar que suas experiências afetivas positivas proporcionaram motivação e entretenimento durante a aprendizagem para os dois grupos.

Por termos apresentado evidências dessas experiências, é importante ressaltarmos o mérito tanto dos *readers* quanto dos autênticos na experiência de aprendizagem, pois todos os participantes descreveram suas experiências como

positivas. Mesmo aqueles que abandonaram a leitura, afirmaram que mesmo assim ela foi produtiva, aprenderam vocabulário e viram a importância da escolha adequada do material, tanto com relação aos conhecimentos linguísticos quanto aos seus interesses. Por isso, reafirmamos a importância do uso de materiais de leitura adequados, pois, além de promoverem a aprendizagem, são capazes de contextualizar a língua em seu contexto cultural e prepará-los para novas leituras.

Fica claro o fato de que a leitura extensiva está diretamente ligada à leitura por prazer (Day e Bamford, 1998), os leitores que abandonaram a leitura o fizeram por terem perdido o prazer com os livros escolhidos, seja pela dificuldade de vocabulário, seja pelo desinteresse ao tema. Todos os participantes ao serem questionados sobre seus sentimentos com relação à pesquisa, utilizaram termos como: “interessante”, “positiva”, “desafiadora” e “compensatória” para descrevê-la.

O trabalho com a leitura extensiva para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura em inglês como LE, proporciona autonomia e motivação para a aprendizagem, podendo ser uma ferramenta pedagógica útil para os professores. Porém, poucos professores a utilizam; a leitura intensiva ainda é a mais utilizada no contexto de ensino-aprendizagem, muitas vezes devido à facilidade de acesso aos materiais, pois estão disponíveis nos livros didáticos utilizados. É necessário que os professores conheçam, tenham acesso e saibam como utilizar os *readers* em suas aulas.

Uma das limitações desta pesquisa, é o fato dos resultados se referirem apenas à população investigada. Esperamos mostrar alguns caminhos para futuras pesquisas, como a influência do local onde a leitura acontece, seja ele no transporte público, casa, sala de espera; e qual meio é utilizado para isso, livros físicos ou digitais, lidos no computador, tablet ou smartphone. É possível também explorar a influência do perfil do leitor em suas escolhas e comportamentos. As implicações apontam a necessidade de encorajar a leitura desde os níveis mais básicos, utilizando sempre a livre escolha dos materiais adequados aos perfis, identidade e nível correto de habilidades linguísticas dos alunos leitores. Apontamos algumas das contribuições, a importância de considerar os fatores extra linguísticos durante a leitura e não apenas o vocabulário, assim como a maneira como alguns leitores se identificam mais com certos gêneros e como procuram pela autenticidade e fidelidade a tal gênero.

Devido a estes resultados, acreditamos que pesquisas adicionais se fazem necessárias neste campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J; FIELD, M. **From reader to reading teacher**. Cambridge: CUP, 1997.
- ALLAN, R. **Lexical bundles in graded readers: To what extent does language restriction affect lexical patterning?** System. Volume 59, Julho 2016.
- \_\_\_\_\_. **Can a graded reader corpus provide ‘authentic’ input?** ET Journal. Volume 63, Número1, Janeiro 2009.
- ALONSO, K. F. **Os aspectos culturais e contextuais na aprendizagem de inglês através de textos literários adaptados: as experiências de estudantes**. Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada:UFRJ, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Clássicos Adaptados no Ensino de Inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte. 2011.
- ANDERSON, N. **Exploring second language Reading: Issues and Strategies**. London : Heinle & Heinle, 1999.
- \_\_\_\_\_. **The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning**. ERIC Digest, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Scrolling, Clicking, and Reading English: online reading strategies in a second/foreign language**. The Reading Matrix. Volume 3, Número 3, Novembro 2003.
- ARROITIA, B; MÁRQUEZ, M. **The authenticity of real texts in advanced English language textbooks**. ELT Journal Volume 68, Número2, Abril 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECKER, E. **A escritura de graded readers: adaptação, princípios tradutórios e processo criativo**. in Rebello, Lúcia Sá; Flores, Valdir do Nascimento (Orgs.) Caminhos das letras: uma experiência de integração. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.
- BELL, T. **Extensive Reading: Why and How?** The Internet TESL Journal, Volume 4, Número 12, Dezembro 1998.
- BROWN, D. **Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy**. Nova York:Person Longman, 2001.
- BUENDGENS-KOSTEN, J. **Authenticity**. ELT Journal Volume 68, Número 4 Outubro 2014.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, Número 17, jan./jun. 1991.

CLARIDGE, G. **Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts.** Reading in a Foreign Language, Volume 17, Número 2, Outubro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Graded readers: How the publishers make the grade.** Reading in a Foreign Language, Volume 24, Número 1, Abril 2012.

CROSSLEY, S; LOUWERSE, M; MCCARTHY, P; MCNAMARA, D. **A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts.** The Modern Language Journal, Volume 91. 2007.

DAY, R. ; BAMFORD, J. **Extensive Reading in the second language classroom.** Nova York: CUP, 1998.

DAY, R. **Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading.** Reading in a Foreign Language. Volume 14, Número 2, Outubro 2002.

DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura.** São Paulo: Penso, 2009.

DICKENS, C. **Great Expectations.** Oxford Bookworms Library Level 5. Oxford: OUP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Great Expectations.** London: Penguin Classics, 2011.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation.** 2 ed. Reino Unido: Pearson Education Limited, 2011.

EDINBURGH PROJECT ON EXTENSIVE READING (EPER). **Guide to organizing programmes of extensive reading.** University of Edinburgh, 1992

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011

GRABE, W. **Reading in a Second Language.** Nova York: CUP, 2010.

HARMER, J. **How to teach English.** Edimburgo: Pearson-Longman, 2008

HEDGE, T. **Using Readers in language teaching.** Londres: Macmillan, 1985

HILL, D. **Survey review: Graded readers.** ELT Journal, Volume 51 Número 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **Graded readers.** ELT Journal, Volume 55, Número 3, 2001.

\_\_\_\_\_. **Graded readers in English.** ELT Journal, Volume 62, Número 2, 2008.

HIRSH, D; NATION, P. **What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?** Reading in a Foreign Language. Volume 2, Número 2. 1992.

JANSON, T. **A História das Línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KANEL, K.R. **Graded Readers for Improving Reading Fluency and Enjoyment.** 2006. Disponível em <https://www.google.com.br/#q=KANEL%2C+K.R.+Graded+Readers+for+Improving+Reading+Fluency+and+Enjoyment> Acesso em 26 jan de 2017.

KELLER, J. M. **Motivational design of instruction.** In: REIGELUTH, C. M. (Org.). Instructional design theories and models: an overview of their current status. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

LEFFA, W. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEFFA, V; MARTINS PINTO, C. **Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula.** Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, Volume 8, Número 10.1, 2014.

LICHTMAN, M. **Making Meaning From Your Data,** AGE Publications, Thousand Oaks, 2013.

Macmillan. **Using Graded Readers in the Classroom.** Macmillan Publishers, 2014. Disponível em <http://www.macmillanreaders.com/wp-content/uploads/2010/07/UGRIC-web-2014-Macmillan.pdf> Acesso em 26 jan de 2017.

MCQUILLAN, J. **What can readers read after graded readers?** Reading in a Foreign Language. Volume 28, Número 1, Abril 2016.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997

NATION, P.; WANG MING-TSU, K. **Graded readers and vocabulary.** Reading in a Foreign Language, Volume 12, Número 2, 1999.

NATION, P. **The language learning benefits of extensive reading.** The Language Teacher, Volume 21, 1997.

NUTTAL, C. **Teaching reading skills in a foreign language.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira.** Vertentes. Número 16 – julho/dezembro 2000.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. **Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice.** Cambridge: CUP, 2010

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SINGHAL, M. **Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers.** The Reading Matrix Volume 1, Número 1, Abril 2001.

SILVA, L. **O Uso de *Graded Readers* no Ensino de Inglês como Língua Adicional no Programa Idiomas sem Fronteiras.** BELT- Brazilian English Language Teaching Journal, Volume 6. Porto Alegre, 2015.

SIMENSEN, A. **Adapted Readers: How are they Adapted?** Reading in a Foreign Language, Volume 4, Número 1, 1987.

SPINASSÉ, K.P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, Volume 1, novembro 2006.

STOECKEL, T; REAGAN, N; HANN, F. **Extensive Reading Quizzes and Reading Attitudes.** TESOL Quarterly, Volume 46, Número 1, 2012.

UDEN, J; SCHMITT, N; SCHMITT, D. **Jumping from the highest graded readers to ungraded novels: Four case studies.** Reading in a Foreign Language, Volume 26, Número1, 2014.

VURAL, H. **Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes.** Mevlana International Journal of Education (MIJE), 2013.

WALKER, C. **A Self Access Extensive Reading Project Using Graded Readers** Reading in a Foreign Language, Volume 11, Número 1, 1997.

WAN-A-ROM, U. **Comparing the vocabulary of different graded-reading schemes.** Reading in a Foreign Language. Volume 20, Número 1, Abril 2008

WARING, R. **Writing a Graded Reader.** Extensive Reading Central, 2012.

\_\_\_\_\_. **Extensive Reading in English Language Teaching.** In Widodo, H. & A. Cirocki (Eds.) Innovation and Creativity in ELT methodology. Nova Publishers: New York, 2011.

WARING, R; TAKAHASHI, S. **The Oxford University Press guide to the 'why and 'how' of using graded readers.** Tokyo: Oxford University Press, 2000.

YAMASHITA, J. **Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading.** Reading in a Foreign Language. Volume 16, Número 1, 2004.

\_\_\_\_\_. **Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language.** Reading in a Foreign Language. Volume 25, Número 2, 2013.

## APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da Pesquisa **Investigando atitudes de leitura entre aprendizes de inglês como língua estrangeira: diferenças entre *readers* e textos autênticos** sob a responsabilidade da pesquisadora Fábria Carla Rossoni e orientação do Prof. Dr. Ronald Martinez, sendo parte importante da pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos realizada nessa instituição. Sua participação é voluntária e se dará por meio de encontros periódicos, entrevistas, questionários e testes de compreensão. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (41) 96223434 ou poderá entrar em contato pelo email [fabiarossoni@yahoo.com.br](mailto:fabiarossoni@yahoo.com.br).

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre a pesquisa e qual será minha colaboração. Por isso, concordo em participar do projeto, ciente de que as informações dadas por mim são de caráter confidencial e serão divulgadas apenas entre a comunidade acadêmica.

Assinatura do participante

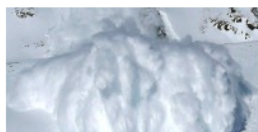
Assinatura da Pesquisadora

Curitiba, \_\_\_\_\_ de junho de 2016.



## ANEXO 1 – TEXTOS FACILITADOS DO NEWS IN LEVELS

### Hotel Under Snow in Italy – level 1



23-01-2017 15:00

Level 1

Level 2

Level 3

A **rescue** team goes to a hotel. They have to go fast. They do not have time. There are people under snow in the hotel. They need help.

Before this happens, there are four earthquakes in Italy. They start an **avalanche**. The avalanche goes to the hotel, and now the hotel is under snow.

27 people are inside the hotel. Snow blocks the road and a rescue team cannot use cars. The people have to go to the hotel through the storm on skis. They have only lights on their heads. This is a difficult way.

When they are at the hotel, they start to look for life. After some time, they find one person. This person is shocked but alive. The situation of the other people is not sure.

In August last year, a big earthquake hit the same **region**. 298 people die. This is a new tragedy in this region.

Difficult words: **rescue** (help), **avalanche** (a sudden movement of a big amount of snow down the hill), **region** (a big area).

### Hotel Under Snow in Italy – level 2



23-01-2017 15:00

Level 1

Level 2

Level 3

It was a race against time in the worst possible conditions. A rescue team went towards an isolated hotel. The hotel was under snow after four earthquakes started an **avalanche** in the central Italian region.

People believed that at least 20 guests and seven members of staff were trapped inside the hotel. The road was still blocked by snow and cars were of little use. The team of rescuers had to go to the hotel through the storm on skis. They had only the light from their head **torches** to help navigate through the **terrain**.

Once they were at the hotel, they quickly started to search for life. After digging their way inside, they found one lucky guest, shaken, but unharmed, but the situation of many others is still uncertain.

In August last year, a huge earthquake hit the same mountainous region, which left 298 people dead. This latest natural disaster is likely to deliver even more tragedy.

Difficult words: **avalanche** (a sudden movement of a lot of amount of snow down the hill), **torch** (a small battery powered thing that produces light), **terrain** (ground).

### Hotel Under Snow in Italy – level 3



23-01-2017 15:00

Level 1

Level 2

Level 3

It was a race against time in the worst possible conditions. A rescue team went toward an isolated hotel left buried under heavy snow after four earthquakes **triggered** an avalanche in the central Italian **region**. People believed that at least 20 guests and seven members of staff were trapped inside the hotel while the

road was still blocked by snow and vehicles were of little use.

The team of rescuers was forced to go through the blizzard on skis with only the light from their head **torches** to help navigate through the terrain.

Once they make it to the site, the desperate search for life began. After digging their way inside, one lucky guest emerged, shaken but unharmed, but the fate of many others is still uncertain.

In August last year, a huge earthquake hit the same mountainous region, which left 298 people dead. This latest natural disaster is likely to deliver a fresh tragedy.

Difficult words: **region** (a big area), **trigger** (start), **torch** (a small battery powered thing that produces light).

## ANEXO 2 – AMOSTRAS DE ATIVIDADES NOS SITES DAS EDITORAS

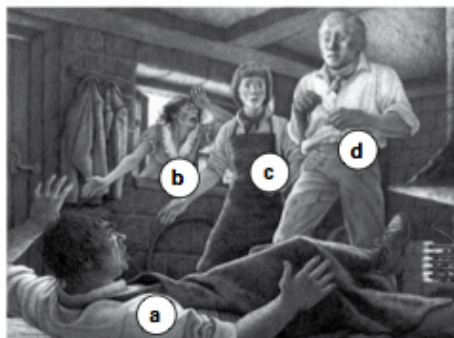
OXFORD BOOKWORMS

# Great Expectations

Charles Dickens

### COMPREHENSION TEST

- 1 Who are the four people in this picture? Which of these words is used in the book to describe them? *thin, gentleman, gentle, scolding, kind, lazy.*



- a name ....., description .....
- b name ....., description .....
- c name ....., description .....
- d name ....., description .....

20 marks

- 2 Read these descriptions of people in the story. Who do they describe? *Jaggers, Pumblechook, Wemmick, Magwitch, Herbert.*

- a His mouth was so wide that it looked like a post-box. ....
- b A pale young gentleman. ....
- c A big man, dressed all in grey, with an iron chain on his leg. ....
- d A large heavy man with a huge head, almost bald on top. ....
- e A fat, middle-aged man with a mouth like a fish. ....

10 marks

- 4 Put the following events in the story in the right order. Number them 1–10.

- a \_\_\_ Joe marries Biddy.
- b \_\_\_ Magwitch returns.
- c \_\_\_ Miss Havisham catches fire.
- d \_\_\_ Pip and Joe meet Jaggers.
- e \_\_\_ Pip fights Herbert.
- f \_\_\_ Pip goes to London.
- g \_\_\_ Pip meets Magwitch.
- h \_\_\_ Pip meets Miss Havisham.
- i \_\_\_ Pip meets the Aged Parent.
- j \_\_\_ The boat sinks.

20 marks

- 5 Complete the following sentences about Pip's first days in London.

- a London made a very bad impression on Pip because ...
- b He was very surprised when he met Herbert because ...
- c Herbert was not rich but ...
- d Wemmick fired his gun at ...
- e Every evening, before going home, Jaggers ...

20 marks

- 6 Imagine you are Pip. Write a letter to a friend describing your first visit to Miss Havisham.



Saint George kills the dragon as the princess looks on in *Saint George and the Princess*, attributed to the Italian painter Antonio Cicognara (active between 1480 and 1500).

**4 Research**

Use reference books or the Internet to find out more about dragons. In small groups, research one of the following areas, and present what you find to the class:

- real animals that might have inspired belief in dragons
- more information about the dragon Fafnir
- dragons in legends (such as Saint George and the dragon)
- dragons in Asian cultures
- dragons in art
- dragons in films

**5 Speaking**

In both *Beowulf* and *The Hobbit* just one small action (the slave in *Beowulf* and Bilbo Baggins in *The Hobbit* taking a goblet from the treasures of the dragons) causes enormous consequences. Have you read any other books or seen any films where a small action causes an enormous consequence?

## Persuasion

Jane Austen

### A Before Reading

- 1 What do you know about Jane Austen and her writing? Fill in the table with any ideas.

Jane Austen	
When did she live?	
Where was she from?	
What other books did she write?	
What sort of people and stories did she write about?	

Now read pages 4–6 of the book to check your ideas.

- 2 The story describes the life of rich people (or 'polite society') in the early nineteenth century. Life was very different and there were many rules for what you should and should not do. Try to complete the sentences (a–g) with your own ideas about life at this time in polite society. Part of an example answer is in the first sentence.
- a Women spent their time ... *at home or visiting friends, playing music, ...*
  - b When someone died, they left their money to ...
  - c Most people did not work, but some men (younger sons) became ...
  - d It was important for a young woman to ...
  - e When people met someone they knew at home or outside, they usually ...

### Macmillan Readers Level Test



#### Select the correct answer



5) Whose house is this?

- ☐ It is Anne's house.
- ☐ Is Anne's house.
- ☐ She is Anne's house.
- ☐ He's Anne's house.



Next



Restart





**ANEXO 3 – DESCRIÇÃO DE NÍVEIS DE ACORDO COM O *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (CEF)***

<b>Basic User</b>	<b>A2</b>	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	<b>A1</b>	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
<b>Independent User</b>	<b>B2</b>	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	<b>B1</b>	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
<b>Proficient User</b>	<b>C2</b>	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	<b>C1</b>	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

## ANEXO 4 – TABELA DE NÍVEIS ERF

Beginner				Elementary			Intermediate			Upper Intermediate			Advanced			Bridge			Near Native
Alphabet	Early	Mid	High	Early	Mid	High	Early	Mid	High	Early	Mid	High	Early	Mid	High	Early	Mid	High	
1	51	101	201	301	401	601	801	1001	1251	1501	1801	2101	2401	3001	3601	4501	6001	8001	12001-18000
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	and above
50	100	200	300	400	600	800	1000	1250	1500	1800	2100	2400	3000	3600	4500	6000	8000	12000	

## ANEXO 5 – EXEMPLOS DE READERS DE DIFERENTES NÍVEIS DA OXFORD BOOKWORMS

Red Roses                      Cristine Lindop

Starter (A1)                      250 *headwords*

### *White roses*



**I**t's August. Anna is playing her guitar on the balcony of her new apartment. 'I like it here,' she thinks.

Then her phone rings. It's her friend Vicki.

'I'm coming now, Anna. It's Grandview Apartments, Charlton, isn't it?'

'That's right. See you soon.'

Anna takes her guitar and goes out of her apartment. She goes down in the elevator and goes outside.

Chapter 1  
Two Ships

The race began in the summer of 1910.

On June 1st, in London, a black ship, the *Terra Nova*, went down the river Thames to the sea. Thousands of people stood by the river to watch it. They were all excited and happy.

On the *Terra Nova*, Captain Robert Falcon Scott smiled quietly. It was a very important day for him. He was a strong man, not very tall, in the blue clothes of a captain. He was forty-one years old, but he had a young face, like a boy. His eyes were dark and quiet.

One man on the ship, Titus Oates, smiled at Scott.

‘What an exciting day, Captain!’ he said. ‘Look at those people! I feel like an important man!’

Scott laughed. ‘You *are* important, Titus,’ he said. ‘And you’re going to be famous, too. We all are. Do you see this flag?’ He looked at the big British flag at the back of the ship, and smiled at Oates. ‘That flag is coming with us,’ he said. ‘In the Antarctic, I’m going to carry it under my clothes. We’re going to be the first men at the South Pole, and that flag is going to be first, too!’

\* \* \* \* \*

Five days later, on June 6th, a man opened the door of his wooden house in Norway. He was a tall man, with a long face.



## *The Festive Season in a Part of Africa*

TOD COLLINS



*A story from South Africa, retold by Jennifer Bassett*



*If you are a poor farmer and you only have one cow, it is important that it doesn't get sick. Because if it does, and you need to get a vet to come and see it, that can be very expensive.*

*But if you are afraid that your cow will die, then you must send for the vet – even if it is the festive season and Christmas was only two days ago . . .*

**T**wo days after Christmas a Zulu woman and her schoolboy son sat waiting for me to finish my morning's clinic in Ondini. She wanted me to visit her old mother's cow, which had a calf waiting to be born. But for two days now the calf would not come out, and the poor cow was getting very tired. 'We have heard that you are a good vet,' the woman said to me.

So off we went. The schoolboy in the front of my pick-up, to show me the way, and the woman and my assistant Mbambo in the back. An hour of driving on bad roads full

## The Artist

 *'I have put too much of myself into this painting.'* 

### 1

---

**T**hrough the open windows of the room came the rich scent of summer flowers. Lord Henry Wotton lay back in his chair and smoked his cigarette. Beyond the soft sounds of the garden he could just hear the noise of London.

In the centre of the room there was a portrait of a very beautiful young man, and in front of it stood the artist himself, Basil Hallward.

'It's your best work, Basil, the best portrait that you've ever painted,' said Lord Henry lazily. 'You must send it to the best art gallery in London.'

'No,' Basil said slowly. 'No, I won't send it anywhere.'

Lord Henry was surprised. 'But my dear Basil, why not?' he asked. 'What strange people you artists are! You want to be famous, but then you're not happy when you *are* famous. It's bad when people talk about you – but it's much worse when they *don't* talk about you.'

'I know you'll laugh at me,' replied Basil, 'but I can't exhibit the picture in an art gallery. I've put too much of myself into it.'

Lord Henry laughed. 'Too much of yourself into it! You don't look like him at all. He has a fair and beautiful face. And you – well, you look intelligent, of course, but with

## The Pepper-Tree

DAL STIVENS



*Retold by Christine Lindop*

*When we look back to childhood, we usually think about the happy times – the home where we grew up, the games we played, the dreams we had.*

*Young Joe is growing up in the city, but his father has fond memories of his own childhood in a small country town. Joe listens to his father's stories, and imagines the great pepper-tree in the backyard . . .*

My father often spoke about the pepper-tree when I was a child, and it was clear that it meant a lot to him – like the Rolls Royce he was always going to buy. It wasn't what he said about the pepper-tree – my father was not very clever with words – but how he said it. When he spoke of the pepper-tree at Tullama where he had grown up, you saw it clearly: an enormous tree with long sheets of green leaves in a big wide backyard in a country town.

'A proper backyard – not one of your miserable city yards,' my father said. In this great tree there was always a noisy traffic of birds flying from branch to branch.

When we lived at Newtown, Sydney, I used to look for pepper-trees when my father took me for a walk on Sunday afternoons. 'Look, there's a pepper-tree,' I'd say to him when I saw one.



---

*Pip meets a stranger*

**M**y first name was Philip, but when I was a small child I could only manage to say Pip. So Pip was what everybody called me. I lived in a small village in Essex with my sister, who was over twenty years older than me, and married to Joe Gargery, the village blacksmith. My parents had died when I was a baby, so I could not remember them at all, but quite often I used to visit the churchyard, about a mile from the village, to look at their names on their gravestones.

My first memory is of sitting on a gravestone in that churchyard one cold, grey, December afternoon, looking out at the dark, flat, wild marshes divided by the black line of the River Thames, and listening to the rushing sound of the sea in the distance.

‘Don’t say a word!’ cried a terrible voice, as a man jumped up from among the graves and caught hold of me. ‘If you shout I’ll cut your throat!’ He was a big man, dressed all in grey, with an iron chain on his leg. His clothes were wet and torn. He looked exhausted, and hungry, and very fierce. I had never been so frightened in my whole life.

‘Oh! Don’t cut my throat, sir!’ I begged in terror.

‘Tell me your name, boy! Quick!’ he said, still holding me. ‘And show me where you live!’

‘My name’s Pip, sir. And I live in the village over there.’

He picked me up and turned me upside-down. Nothing fell out of my pocket except a piece of old bread. He ate it in two bites, like a dog, and put me back on the gravestone.

‘So where are your father and mother?’ he asked.

‘There, sir,’ I answered, pointing to their graves.

## PART ONE ❀ A CHILD AT GATESHEAD

## 1

## THE RED ROOM

We could not go for a walk that afternoon. There was such a freezing cold wind, and such heavy rain, that we all stayed indoors. I was glad of it. I never liked long walks, especially in winter. I used to hate coming home when it was almost dark, with ice-cold fingers and toes, feeling miserable because Bessie, the nursemaid, was always scolding me. All the time I knew I was different from my cousins, Eliza, John and Georgiana Reed. They were taller and stronger than me, and they were loved.

These three usually spent their time crying and quarrelling, but today they were sitting quietly around their mother in the sitting-room. I wanted to join the family circle, but Mrs Reed, my aunt, refused. Bessie had complained about me.

‘No, I’m sorry, Jane. Until I hear from Bessie, or see for myself, that you are really trying to behave better, you cannot be treated as a good, happy child, like *my* children.’

‘What does Bessie say I have done?’ I asked.

‘Jane, it is not polite to question me in that way. If you cannot speak pleasantly, be quiet.’

I crept out of the sitting-room and into the small room next door, where I chose a book full of pictures from the bookcase. I climbed on to the window-seat and drew the curtains, so that I was completely hidden. I sat there for a while. Sometimes I looked out of the window at the grey November afternoon, and saw the rain pouring down on the leafless garden. But most of the time I studied the book and stared, fascinated, at the pictures. Lost in the world of imagination, I forgot my sad, lonely existence for a while, and was

## ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

### Questionário de perfil

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado sobre Leitura em Inglês como L2 e tem como objetivo traçar o perfil e os hábitos de leitura dos alunos participantes. Os dados aqui fornecidos serão compartilhados apenas no ambiente acadêmico.

Desde já agradeço pelo seu tempo.

### Parte 1

#### Perfil do aluno

Idade: \_\_\_\_\_.Curso: \_\_\_\_\_.Período: \_\_\_\_\_.

Realizou curso de inglês em escola de idiomas? \_\_\_\_\_.

Se sim, por quanto tempo: \_\_\_\_\_.

Qual o último (ou atual) nível cursado? \_\_\_\_\_.

Já realizou alguma prova de proficiência de certificação internacional (TOEFL, Cambridge, Michigan, etc)? \_\_\_\_\_.

Se sim, qual: \_\_\_\_\_.

### Parte 2

Hábitos de Leitura em língua portuguesa.

Responda as seguintes questões a respeito de seus hábitos de leitura.

1 Tenho o hábito de ler livros em português.

- ☐ Sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

2 Os livros que leio são:

- ☐ Por escolha própria
- ☐ Para a faculdade
- ☐ Outros. \_\_\_\_\_

3 Entre os livros que leio por prazer, meus estilos preferidos são: (você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Ficção
- ☐ Não ficção
- ☐ Clássicos
- ☐ Literatura Brasileira
- ☐ Literatura Estrangeira
- ☐ Religiosos
- ☐ Outros. \_\_\_\_\_

Hábitos de Leitura em língua inglesa

5 Tenho o hábito de ler em inglês.

- ☐ Sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

6 O material de leitura em inglês que leio é:

- ☐ Por escolha própria
- ☐ Para a faculdade
- ☐ Outros. \_\_\_\_\_

7 Realizo leitura em inglês dos seguintes materiais:

- ☐ Livros
- ☐ Artigos científicos
- ☐ Revistas
- ☐ Internet
- ☐ Quadrinhos/Animes/Mangás
- ☐ Outros. \_\_\_\_\_

8 Possuo dificuldade em ler in inglês.

- ☐ Sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

9 A maior dificuldade que tenho ao ler em inglês é: (você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Vocabulário
- ☐ Não consigo acompanhar o enredo
- ☐ Lentidão na leitura
- ☐ Não consigo completar a leitura por me sentir desmotivado (a).

10 Já li algum livro de leitura facilitada, *Graded Readers*:

- ☐ Sim
- ☐ Nunca

11 Em caso de resposta afirmativa para a questão 10, onde foi realizada a leitura do *Reader*:

- ☐ Em escola de idioma
- ☐ Em escola regular
- ☐ No curso do Letras
- ☐ Por escolha própria

Obrigada pela sua participação!



## **ANEXO 7 – QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO DA LEITURA**

1. Sobre o que é o livro?
2. Como você se sentiu quando terminou o livro?
3. Qual seu personagem favorito? Explique.
4. Qual foi a parte mais interessante do livro?
5. Sobre o que você pensou ao ler o livro?
6. Você recomendaria esse livro?
7. Como você avaliaria a sua compreensão deste texto? (1-10). Por que?
8. Qual nota você daria para a leitura em termos de nível de interesse? (1-10). Por que?
9. Como você se sente perante a sua própria habilidade de ler em LE em geral? (Muito confiante, confiante, neutro, desconfortável, muito desconfortável)
10. Você acha que a leitura realizada contribuiu para seu desenvolvimento como leitor em LE? Por que?
11. Fale de alguma ocasião durante a leitura em que você não entendeu alguma coisa. Como você identificou a falta de compreensão? Você tomou alguma atitude para entender melhor? Qual?

## ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO LIKERT DE ATITUDES PÓS LEITURA

Responda o questionário abaixo circulando os números de 1 a 5.

Discordo totalmente	Discordo	Não tenho certeza	Concordo	Concordo totalmente			
1	2	3	4	5			
1. A leitura foi fácil.			1	2	3	4	5
2. Havia muitas palavras desconhecidas.			1	2	3	4	5
3. As palavras desconhecidas não atrapalharam a compreensão da história.			1	2	3	4	5
4. Procurei o significado de várias palavras e por isso interrompi a leitura várias vezes.			1	2	3	4	5
5. Apreendi vocabulário novo ao ler esse livro.			1	2	3	4	5
6. Me senti ansioso(a) ao me deparar com palavras desconhecidas.			1	2	3	4	5
7. Eu entendi a história e consigo recontá-la.			1	2	3	4	5
8. A leitura contribuiu de maneira positiva para meus conhecimentos de inglês.			1	2	3	4	5
9. Precisei ler algumas partes do livro mais de uma vez, para compreender melhor			1	2	3	4	5
10. A leitura foi rápida.			1	2	3	4	5
11. A leitura foi frustrante por ser muito difícil.			1	2	3	4	5
12. A leitura de algumas partes do livro foi mais lenta que outras.			1	2	3	4	5
13. Me senti bem ao terminar a leitura do livro.			1	2	3	4	5
14. Ao terminar a leitura me senti motivado (a) a ler mais em inglês.			1	2	3	4	5
15. Tive sensações positivas durante a leitura.			1	2	3	4	5
16. A leitura realizada contribuiu para meu desenvolvimento como leitor (a) em LE.			1	2	3	4	5
17. Após realizar essa leitura, me sinto mais confiante em ler em inglês.			1	2	3	4	5
18. A leitura levou mais tempo do que eu esperava.			1	2	3	4	5
19. Pulei algumas partes da leitura.			1	2	3	4	5

